

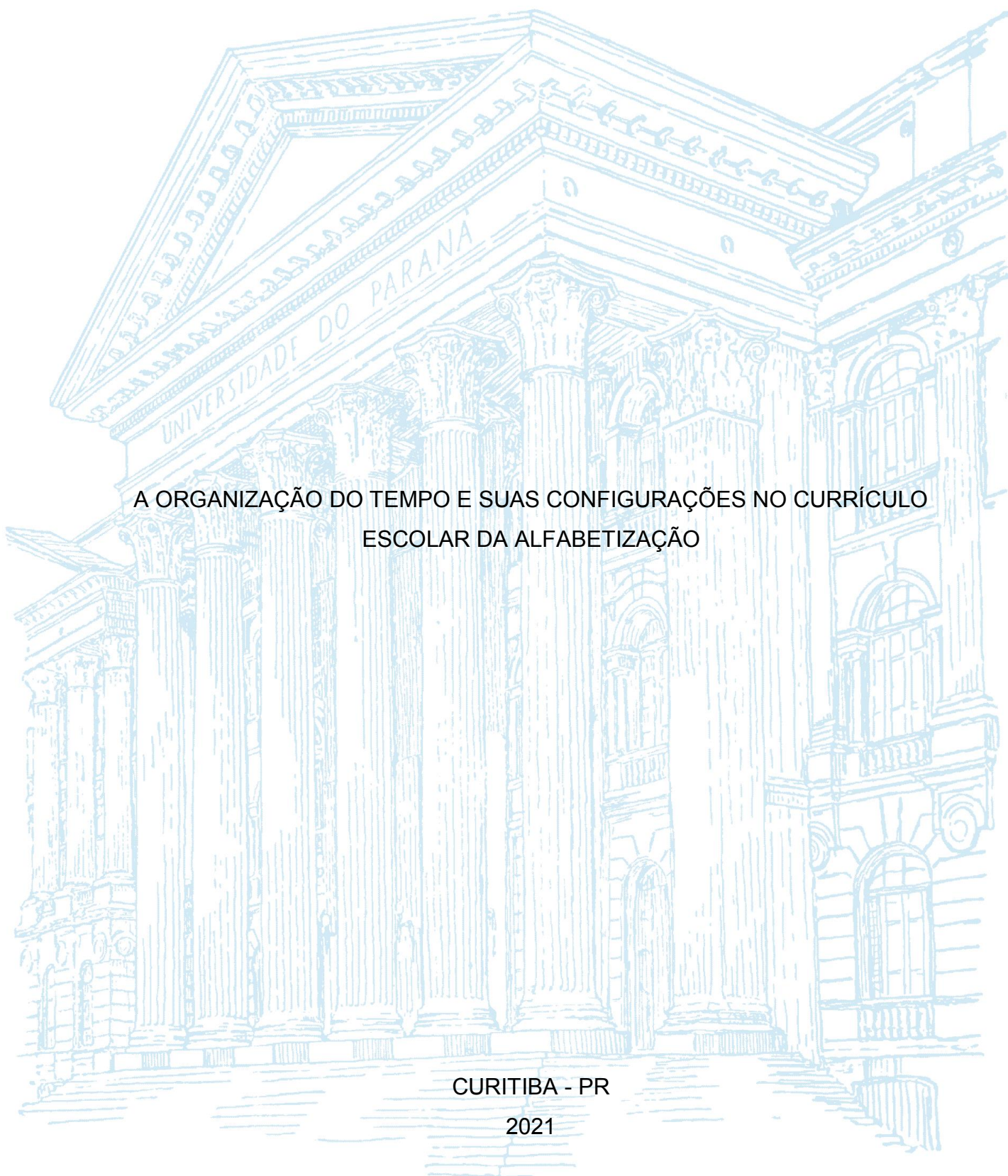
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE DE SOUZA BRITTO

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E SUAS CONFIGURAÇÕES NO CURRÍCULO
ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE DE SOUZA BRITTO

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E SUAS CONFIGURAÇÕES NO CURRÍCULO
ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso
de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação
Profissional, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Joao Paulo Pooli

CURITIBA - PR

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Britto, Cristiane de Souza.

A organização do tempo e suas configurações no currículo escolar da
alfabetização / Cristiane de Souza Britto. – Curitiba, 2021.
151 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Alfabetização – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2.
Currículos – Planejamento. 3. Escolas – Currículos. 4. Escolas
municipais – Curitiba (PR). 5. Instalações escolares. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SETOR DE
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO –
40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CRISTIANE DE SOUZA BRITTO** intitulada: **A organização do tempo e suas configurações no currículo escolar da alfabetização.**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

18/06/2021 09:36:29.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/06/2021 11:10:38.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/07/2021 19:32:57.0

LUCIA HARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Dedico esse trabalho aos meus filhos, que me inspiram diariamente a ser alguém melhor, a lutar, a buscar, a enfrentar os obstáculos da vida, a superar as minhas limitações.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é o resultado de um sonho muito almejado, de diversas tentativas, de muita dedicação, de muito esforço. Foi necessário superar o medo, os obstáculos, os desafios, as incertezas, as tristezas, as frustrações. Me deparei com uma pandemia mundial que comprometeu o percurso da realização da pesquisa. E para conseguir chegar até aqui, pude contar com o apoio de muitas pessoas que se tornaram indispensáveis neste percurso. Percorrer esse caminho só foi possível com o apoio, parceria, amizade, carinho, amor dessas pessoas que ao meu lado estiveram.

Primeiramente, agradeço a Deus, a quem recorro em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Paulo Pooli, pela confiança, pela oportunidade de realizar esse sonho, por me proporcionar muitas provocações que resultaram num pensar diferente. Muito obrigado por acreditar em mim.

Agradeço as professoras que gentilmente aceitaram o convite de compor a banca examinadora Lúcia Schneider Hardt e Valéria Milena Rohrich Ferreira. Agradeço pelos apontamentos e contribuições necessários desde a qualificação. A Professora Valéria que além de participar da banca foi também, minha professora na especialização em Organização do Trabalho Pedagógico – UFPR, e na disciplina isolada do Doutorado “Tópicos em Diversidade, diferença e desigualdade social na educação I – Norbert Elias e a educação”. Muito obrigada pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço ao meu marido Claudinei, amor da minha vida, meu companheiro, meu amigo e parceiro de todas as horas, que sempre me incentivou, que nunca me deixou desistir, que acreditou nesse sonho e me ajudou muito. Aos meus filhos, Celine e Cristiano, que em diversos momentos tiveram que deixar a mãe estudar. Vocês são as verdadeiras razões, pelo quais procuro sempre buscar o melhor de tudo.

Agradeço aos meus familiares, por serem a minha base de vida: minha amada mãe Nerci, minha irmã guerreira Vanessa (venceu a Covid), meu pai Alvacir, meus sogros Vera e Luiz, meus cunhados Marcos, Ederson, Diego e Cristina, meus sobrinhos Victor Hugo, Isabela e Hittalo, meus afilhados, meus compadres, meus tios e tias, meus avós (in memoriam). Tia Jo... muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Agradeço imensamente as minhas amigas Anne Patricia Góes e Vânia Lúcia Pereira Cintra Sangaletti que o mestrado me presenteou. A parceria foi crescendo conforme fomos trocando ideias, sugestões, até que se transformou numa verdadeira amizade, onde o apoio, a cumplicidade, a preocupação, os incentivos foram constantes e fundamentais para chegar até aqui.

Sou uma pessoa muito agraciada, pois sou rodeada por pessoas muitos especiais que me ajudaram através de incentivos, apoio em diferentes momentos pelos quais passei enquanto estudava. Milaine Alves Barszcz, minha primeira amiga que fiz quando vim morar em Curitiba. Trabalhamos juntas, cursamos o mestrado juntas e essa amizade perdura. Pode passar o tempo que passar, quando nos reencontramos, a amizade continua forte. Morgana Basso Mocelin, amiga que o mestrado também me apresentou! Daniele Yates de Almeida Schulchaski, portadora da notícia da minha aprovação no mestrado. Milena Liz de Oliveira, com esse coração gigantesco e amável, sempre me ajudou com suas dicas e orientações. Patricia Celli Ribeiro, quantas conversas, trocas de ideias e aprendizado. Vocês três foram muito importantes com suas trocas, com suas experiências, seus relatos, suas vivências. Minha gratidão!

Agradeço as minhas amigas da vida, que muitas vezes, tiveram que me amparar quando acreditava que não fosse possível chegar ao final do mestrado: Fabiana Roseli da Cruz, Juliana Bestel Pawlina, Idiana Faversani Delanhese, por tantos anos de convivência, amizade, por cuidarem dos meus filhos todas as vezes que não tinha com quem deixá-los para estudar. E sem falar nas amigas do trabalho que, com suas palavras amigas, de incentivo, na hora certa, me faziam prosseguir. Pude contar com a ajuda em relação as trocas de atividades e auxílio efetivo no trabalho. Sem essas trocas e parcerias, não teria conseguido dar conta de tudo. Vocês foram fundamentais! Agradeço a todas que expressaram de uma forma ou de outra o carinho, o apoio que me fizeram seguir adiante.

Sou grata a Secretaria Municipal de Educação, por ter concedido a licença de estudos, por ter autorizado a minha pesquisa. Agradeço à direção da Escola Municipal Sônia Kenski e demais colegas de trabalho que me acompanharam nesse processo também. Quero agradecer as professoras e pedagogas que participaram das entrevistas, e que contribuíram muito com a realização deste trabalho.

Enfim, faltam palavras para expressar o tamanho da minha gratidão a todos que estiveram comigo e que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória. Muito obrigado!

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar como o conceito de tempo é praticado nos espaços escolares configurados no currículo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Municipal de Curitiba. A metodologia da pesquisa se deu por meio da investigação qualitativa com abordagem descritiva, e se utilizou de técnicas de coleta de dados da análise documental (Currículo Municipal de Curitiba e Parâmetros de Indicadores de Qualidade), e de entrevista semiestruturada com 2 pedagogas e 6 professoras regentes do 1º ciclo de Escolas Municipais de Curitiba. A fundamentação teórica está respaldada, principalmente, pelos autores Norbert Elias, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, entre outros. Para realizar essa análise foi necessário ter como referência central a configuração escolar, ou seja, os princípios da pesquisa configuracional de Norbert Elias, porque são nessas configurações onde o currículo se pratica. A partir dos dados coletados, foi possível constatar que a organização escolar está relacionada a organização dos tempos e espaços que envolve às práticas. Isso se relaciona a fragmentação dos tempos para execução das propostas, ao controle dos tempos escolar, pedagógico e ao disciplinamento dos corpos e das mentes dos sujeitos escolarizados (professoras e crianças). Os tempos acabam por mecanizar o espaço escolar, o que gera uma certa produtividade dos indivíduos rumo aos objetivos que se almeja alcançar com relação ao ensino e a aprendizagem. Pode-se concluir que o uso do tempo no espaço escolar leva a produção de um certo tipo de sujeito que autorregula suas ações em função do uso do tempo.

Palavras - chave: Tempo escolar. Espaço escolar. Configuração. Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how the concept of time is practiced in school spaces configured in the curriculum of the 1st cycle of elementary education in schools of the Municipal Network of Curitiba. The research methodology was carried out through a qualitative investigation with a descriptive approach, and used data collection techniques of document analysis (Curitiba's Municipal Curriculum and Parameters of Quality Indicators), and semi-structured interviews with 2 pedagogues and 6 regular teachers of the 1st cycle of Curitiba's Municipal Schools. The theoretical basis is supported, mainly, by the authors Norbert Elias, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, among others. To perform this analysis it was necessary to have as central reference the school configuration, that is, the principles of Norbert Elias' configurational research, because it is in these configurations where the curriculum is practiced. From the data collected, it was possible to see that the school organization is related to the organization of the times and spaces that involves the practices. This is related to the fragmentation of the times to execute the proposals, to the control of the school and pedagogical times, and to the disciplining of the bodies and minds of the subjects (teachers and children). The times end up mechanizing the school space, which generates a certain productivity of individuals towards the goals that we aim to achieve in relation to teaching and learning. It can be concluded that the use of time in the school space leads to the production of a certain type of subject who self-regulates his or her actions according to the use of time.

Keywords: School time. School space. Configuration. Literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEITURA – PARÂMETROS INDICADORES DE QUALIDADE	89
QUADRO 2 – AMBIENTE EDUCATIVO (FÍSICO)	91
QUADRO 3 – AMBIENTE EDUCATIVO (TEMPORAL).....	92
QUADRO 4 – NÚMEROS DE EDUCANDOS POR TURMAS NAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PANÓPTICO DE BENTHAN.....	56
FIGURA 2 – PLANTA BAIXA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA.....	57
FIGURA 3 - O RELÓGIO.....	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVALIA	Avaliação Individual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPA	Equipe Pedagógica Administrativa
ICA	Conferência na Intercontinental Academia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEP	Semana de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	O CURRÍCULO E SUAS CONFIGURAÇÕES.....	19
	1.1 MAS, O QUE SIGNIFICA CONFIGURAÇÃO?.....	24
2	BREVE PANORAMA ENTRE TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO SOCIAL.....	31
	2.1 O TEMPO NA PERSPECTIVA DE NORBERT ELIAS.....	34
3	A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS ESCOLARES.....	44
	3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	49
	3.2 O ESPAÇO ESCOLAR E A DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL PANÓPTICA.....	52
	3.3 O ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO.....	60
4	CAMPO INVESTIGATIVO	65
	4.1 AMBIENTE DA PESQUISA	68
5	ANÁLISE DE DADOS.....	71
	5.1 REFLEXÕES SOBRE O TEMPO.....	72
	5.2 ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA.....	81
	5.3 ALGUMAS DIMENSÕES DAS CONFIGURAÇÕES DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR.....	88
	5.4 ORGANIZAÇÕES DO TEMPO ESCOLAR FUNDAMENTADO NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA.....	97
	5.5 TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO PEDAGÓGICO.....	107
	5.6 RELAÇÕES DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA.....	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	145
	ANEXO 1.....	146
	ANEXO 2.....	148

INTRODUÇÃO

Essa investigação analisou como o conceito de tempo é praticado nos espaços escolares configurados no currículo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Municipal de Curitiba.

Para realizar essa análise foi necessário ter como referência central a configuração escolar, porque são nessas configurações onde o currículo se pratica. A discussão sobre o tempo na atualidade é recorrente visto que, vivemos em um mundo conhecido por ser e estar “acelerado”, sendo o uso do tempo uma condição relevante na vida de qualquer pessoa, para se viver na sociedade.

Ao problematizar o uso do tempo nesta pesquisa, não se pretendeu solucionar um problema, mas sim refletir sobre algo que está tão naturalizada na escola e que não é tão discutido. Segundo Foucault, (2004) a problematização corresponde às dificuldades:

[...] fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. [...] Trata-se de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. (FOUCAULT, 2004, p. 232-233)

O enfoque dado à problematização neste estudo, seguiu segundo Foucault (2004, p. 233) a compreensão de que a problematização é uma condição do trabalho do pensamento e “não como um ajustamento de representações”. No caso, deste trabalho, buscou-se pensar diferente o que pouco se questiona, o que pouco se discute.

Vivemos numa sociedade, a qual não paramos para pensar sobre: o que é o tempo ou como viveríamos sem ele. Simplesmente vamos vivendo, muitas vezes sem perceber que tudo em nossa vida permeia o tempo. Aprendemos a reconhecer as horas e a usar o calendário, como algo intrínseco a nossa sobrevivência no mundo social. Esclarecer o conceito de tempo é importante porque é através do tempo que se pode organizar o dia a dia. Pensar a construção do tempo, como é construído nos

faz refletir em como é difícil de ser construído esse conceito e a real importância que ele tem na vida das pessoas.

O tempo assume diferentes sentidos para as pessoas nas diversas culturas e em diferentes épocas. Na civilização moderna, temos a ideia de que o tempo é uma espécie de encadeamento contínuo, medido pelo relógio e pelo calendário. Esse conceito é tão forte e dominante que se apresenta como uma necessidade indispensável na vida das pessoas. Antigamente, as medidas de tempo se baseavam por fenômenos naturais repetitivos, como por exemplo, o movimento dos corpos celestes. Para os maias, antiga civilização pré-colombiana, a ideia de tempo era mágica e politeísta. Para eles:

(...) as divisões do tempo eram vistas 'como cargas transportadoras por uma hierarquia de portadores divinos que personificavam os números pelos quais os vários períodos – dias, meses, anos, décadas e séculos – se distinguiam. Embora a estrada na qual os portadores divinos caminhassem em revezamento não tivesse começo nem fim, os eventos ocorriam em um círculo representado por períodos recorrentes de serviço a cada deus na sucessão dos portadores. Dias, meses, anos, e assim por diante, eram membros dos grupos que caminhavam em revezamento pela eternidade. A carga de cada deus era o presságio para o intervalo de tempo em questão. Num ano a carga podia ser a seca, no outro, uma boa colheita. Pelo cálculo dos deuses que estariam caminhando juntos em um determinado dia, os sacerdotes podiam determinar a influência combinada de todos os caminhantes, e assim prever o destino da humanidade. (WHITTROW, 2005, p 32-33).

Porém, as influências celestes sobre as concepções de tempo e a invenção do calendário tiveram suas origens no povo Caldeus, um povo semita que habitava a região sudoeste da Mesopotâmia. Eles acreditavam que tudo o que acontecia na Terra se dava pela influência das estrelas.

Pode-se atribuir a eles, por meio dos hebreus, a origem dos sete dias da semana que está associada ao Sol, à Lua e aos cinco planetas que descobriram (Marte, Mercúrio, Júpiter, Vênus e Saturno), pois, era o que conseguiam visualizar a olho nu no céu.

Muitos estudiosos se debruçaram em pesquisar o “tempo”. Dentre eles, destaca-se Norbert Elias, um sociólogo alemão, que ressalta que a noção de tempo necessitou de muitos conhecimentos que foram se modificando com o passar dos anos e se adequando às necessidades de cada sociedade. Elias traz em seu livro *Sobre o Tempo* (1998), importantes reflexões sobre o tempo social. Segundo Elias (1998), a criança vai acostumando-se com o “tempo” como algo presente na vida

social dos indivíduos. Ou seja, a criança vai assimilando o tempo na medida em que ela for crescendo e convivendo na sociedade.

Mesmo sem termos consciência, vivemos e reproduzimos um “tempo” construído pelo homem mediante as necessidades advindas da sociedade. E nesse contexto, o tempo é algo natural que se aprende e que acabamos por simplesmente vivê-lo sem pensar na importância que ele representa em nossa vida, bem como para a sociedade.

No contexto escolar, por exemplo, é de extrema relevância proporcionar uma construção da noção do tempo valorizando as experiências do cotidiano e explorando as vivências sociais as quais as crianças estão inseridas.

Vale ressaltar, que a escola é estruturada também pelo “tempo”. Segundo Comenius (2001), que viveu entre 1592 e 1670, afirmou que: “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método.” (2001, p. 54). Comenius foi bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo, e relacionou a organização da escola em todos os pontos, como a de um relógio. Para ele, o que garante o perfeito funcionamento de um relógio é “a força da ordem que manifestamente reina em todas as partes” (2001, p. 54).

Inicialmente, este estudo tinha como intenção pesquisar somente o tempo escolar, mas conforme a pesquisa foi sendo delineada, ficou evidente a necessidade de fundamentar no decorrer do trabalho a importância do espaço também. Pensar e refletir sobre o espaço escolar, é pensar que ele é inseparável do tempo, definido como lugar de ensino e aprendizagem.

Como argumenta Norbert Elias o tempo não se deixa guardar comodamente em gavetas conceituais, ele furtivamente nos escapa em meio as redes de interdependência, que envolvem os processos de organização social. Para que possamos problematizar o conceito de tempo na vida individual e social, precisamos configurá-lo em um espaço específico (uma organização espacial e não um território) em que ele possa ser praticado. O currículo que organiza o trabalho pedagógico nas escolas é um desses espaços/tempo de práticas sociais, onde o tempo “acontece” buscando definir trajetórias, posições, relações, disciplinas, saberes e subjetividades. O tempo não pode ser dissociado do espaço onde ele é praticado.¹

¹ POOLI, João Paulo. **O tempo e o espaço no currículo escolar: disciplina**: Tópicos Especiais em Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa I, 2020. Notas de Aula.

Assim, é preciso alargar a nossa compreensão, compreendendo o tempo/espaço escolar como componente curricular que visa auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Ao se referir à escola e sua organização, é imprescindível também mencionar a importância do currículo, aqui neste contexto entendido como tudo o que acontece no processo de ensino e aprendizagem.

Currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações que são no mundo social e, conseqüentemente, no mundo da cultura, aí incluídas, é claro, as ressignificações do espaço e do tempo (VEIGA-NETO, 2002, p. 167).

Para Veiga-Neto (2002), o currículo é um artefato escolar complexo, importante e polêmico, e deve-se compreender que os saberes escolares resultam de uma seleção feita a partir de um universo muito mais amplo de saberes. O currículo pode ser entendido também como um instituidor de uma nova forma de pensar (VEIGA-NETO, 1996). Desta forma, o currículo configura uma percepção espacial dos saberes que não existe para aqueles que não passaram pela escola. Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola. (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).

Todas as ações que ocorrem na escola acontecem num determinado tempo e num determinado espaço. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo vivências que possibilitaram o início da construção das relações espaciais e temporais. A escola fará a sistematização, irá conceituar, além de organizar os conceitos de tempo e espaço que a criança já adquiriu e que irá ampliar seus conhecimentos com os novos conhecimentos que serão propostos. Desta forma, a escola é um dos primeiros ambientes externos à sua casa onde a criança constrói as primeiras percepções sobre o tempo e o espaço.

No processo de escolarização, a alfabetização é um componente inscrito no currículo do sistema educacional, considerada muito significativa no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno, uma das etapas mais importantes da Educação de uma criança. Segundo a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para

o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, define o início da escolarização formal no 1º ano do Ensino Fundamental. Embora, seja comum crianças ingressarem no Ensino Fundamental conseguindo escrever seu nome, reconhecendo as letras do alfabeto e alguns números é uma minoria que chega conseguindo ler palavras simples.

O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. Sabemos que um grande número de crianças das camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessárias a este aprendizado. A despeito das possibilidades já constatadas em crianças que nos anos anteriores à escolaridade obrigatória formal tiveram contato com a leitura e com a escrita, é fundamental considerar que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia essas experiências somente ao ingressar na escolaridade formal. Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal. (BRASIL, 2004, p. 21-22).

De acordo com os Princípios e Fundamentos do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, que corresponde a faixa etária de 0 a 5 anos, é defendido que as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas sejam fundamentadas numa concepção de criança protagonista, que possui direitos, como brincar, conviver, participar, explorar e expressar, sustentando uma aprendizagem e desenvolvimento num caminho único, tendo como ponto de partida as interações entre sujeitos, entre eles e o meio.

Pela especificidade dessa faixa etária, as creches e pré-escolas se constituem em instituições promotoras de educação e cuidados, de modo indissociável. Refuta-se, portanto, as funções de caráter meramente assistencialista, bem como as ações de caráter preparatório para o ensino fundamental, como já vivido na história da educação infantil. Assim, a instituição educativa precisa enxergar a criança como sujeito, que tem o direito de viver suas experiências de forma integral e intensa, por meio das relações num espaço de convívio coletivo. (CURITIBA, 2016, p. 36).

Deste modo, propõe-se na Rede Municipal de Curitiba, que as crianças até os 5 anos vivenciem práticas de muitas brincadeiras e que a partir do 1º ano seja realizada a sistematização dos conteúdos trabalhados, de forma lúdica também, porém, com o foco na alfabetização, na leitura, na escrita, no reconhecimento de

números e quantidades, na interpretação e resolução de situações-problemas, entre outras aprendizagens.

A entrada no Ensino Fundamental representa um marco significativo, tanto para as crianças, quanto para as famílias. O professor regente² do 1º ano, ou seja, o professor alfabetizador, tem uma grande responsabilidade, pois, além de se preocupar com os conteúdos das áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia), cabe a ele ensinar às crianças a organização para se orientar na vida escolar. Por exemplo: usar os cadernos com pautas, respeitando a linha e margem dos cadernos, o sentido correto da escrita na linha, usar cadernos quadriculados, a ter atenção, concentração, ritmo, sequência, seriação, entre outros detalhes fundamentais.

O que foi acima descrito, auxilia na compreensão da importância da organização dos tempos e espaços escolares na alfabetização. Através desta pesquisa procurei refletir sobre a minha prática e a dos demais professores, analisando a organização do tempo e do espaço na alfabetização (1º ciclo). Para tanto, a metodologia escolhida foi a investigação qualitativa com abordagem descritiva, com a utilização de técnicas de coleta de dados da análise documental (Currículo Municipal de Curitiba), e de entrevista semiestruturada com duas pedagogas e seis professoras regentes do 1º ciclo de Escolas Municipais de Curitiba.

Para compreender o currículo escolar dentro de configurações, é preciso compreender o significado de configuração. Neste presente trabalho, utilizei o conceito de Norbert Elias. Para o autor, configuração refere-se à teia de interdependência entre os indivíduos que se encontram ligados entre si em vários níveis e de diferentes maneiras, o que leva a entender que as pessoas não são totalmente livres e autossuficientes porque estão envolvidas em diversas teias de relacionamentos com outras pessoas.

Esse conceito é bastante utilizado por Elias, aparecendo frequentemente em suas principais obras, como Norbert Elias por ele mesmo (2001), onde Elias apresenta o conceito de configuração e explica o motivo pelo qual foi criado. Em *A Sociedade dos Indivíduos* (1993), Elias faz uma relação entre “indivíduos” e “sociedade” esclarecendo os dois termos numa configuração. No livro *Introdução à Sociologia* (2008), o autor exemplifica o conceito de configuração com situações de jogo. Elias

² Professor regente é o professor responsável pela turma a qual leciona.

explicita a significação de configuração³ na obra *A sociedade da corte* (2001). O processo civilizador (2011) relaciona o conceito de configuração com dança de salão. E em *Os estabelecidos e os outsiders* (2000) Elias adota como metodologia de pesquisa a análise das configurações e destaca a necessidade de se superar as limitações das pesquisas sociológicas.

Ao propor este trabalho, era notório a dificuldade em pesquisá-lo devido à complexidade do tema. Motivo pelo qual acabou se transformando num desafio para que pudesse vir a contribuir em um novo pensar, além de alargar a compreensão sobre a organização do tempo no currículo na alfabetização.

A escolha deste tema está diretamente ligada à minha prática docente, além do evidente desejo de aprimorar a trajetória acadêmica. Atuo na alfabetização há doze anos e percebo nesse caminhar de início de escolarização das crianças, diversas dificuldades que nos inquietam enquanto profissional. Sou sincera em reconhecer que muitas coisas só aprendi com a experiência.

O professor ao refletir e preparar o seu planejamento, precisa levar em consideração a organização do tempo e do espaço escolar, além das outras questões de extrema relevância como os conteúdos a serem trabalhados em cada trimestre, onde deverão ser realizadas as atividades, a maneira como serão realizadas as avaliações, sem se referir aos inúmeros desafios que um professor enfrenta no dia a dia.

O trabalho apresenta-se, estruturado da seguinte forma: O Capítulo 1 reporta-se ao Currículo e suas configurações, abordando o currículo no seu conceito mais amplo, traz o conceito de configuração na visão de Norbert Elias e apresenta um panorama geral do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba. O Capítulo 2: *Breve panorama entre tempo cronológico e tempo social* apresenta uma breve reflexão sobre o tempo para alguns pensadores e pesquisadores. O enfoque principal é *O Tempo na perspectiva de Norbert Elias*, que traz como o “tempo” modificou-se com o passar dos anos. No Capítulo 3: *O indivíduo, a educação e o tempo escolar*; mostra a importância da educação na formação do indivíduo e como se dá o tempo na instituição escolar. Menciona-se sobre *O tempo nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba*, a importância sobre o espaço escolar e a distribuição espacial panóptica e a o espaço escolar e a

³ Aqui neste trabalho, vou me referir à configuração, mas, nas obras de Norbert Elias ele menciona: *figuration* ou *figuração*.

prática da alfabetização. O capítulo 4, traz o *Campo Investigativo* que será utilizado nesta pesquisa. O capítulo 5, apresenta as *Análises de Dados* sobre a pesquisa. E por fim, no capítulo 6, as *Considerações Finais*.

1 O CURRÍCULO E SUAS CONFIGURAÇÕES

Antes de me referir a questão do tempo é pertinente para esta proposta apresentar uma breve exposição sobre o que é currículo, considerando que o tempo está inserido no currículo.

Muitos são os discursos e as concepções acerca do currículo. Neste trabalho, refere-se ao currículo de um modo geral, buscando apresentar seu conceito mais amplo, diferente da concepção que determina o currículo como apenas uma divisão de conteúdo.

Entende-se, assim, que currículo é tudo aquilo que tem uma intencionalidade de fazer e realizar, ou seja, a organização do conhecimento escolar e tudo o que é ensinado na escola, é o currículo.

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo é uma identidade, pois, além do currículo determinar o conhecimento a ser adquirido pelos alunos, ele envolve aquilo que somos, que nos tornamos: “na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (p. 15).

Pode-se imaginar aqui, duas escolas, uma de um bairro da periferia e outra do centro da cidade. Ambas possuem o mesmo currículo estabelecido por seu município, mas, cada uma possui sua particularidade, seus costumes, suas especificidades em relação à comunidade atendida, ou seja, sua identidade.

Silva (1990) destaca também, que o currículo é uma questão de poder porque, na medida em que o currículo seleciona o que deve e como deve ser aprendido, acaba envolvendo questões de poder. É uma forma do Estado controlar, regulamentar e determinar a estrutura e o funcionamento da instituição escolar. Sendo o âmbito escolar, um ambiente propício a valorização das ideias e manifestações orais, é importante salientar o poder que existe na ideologia registrada nas diversas práticas e costumes escolares “para moldar e fabricar consciências” (SILVA, 1990, p. 61).

A sociedade, através do Estado, determina o modo educacional que deseja por meio de normas e regras específicas. “Nem a escola, nem o currículo, existem livremente, modificáveis segundo a vontade de educadores e professores, ou de qualquer outro grupo.” (SILVA, 1990, p. 63). Isso é determinado tanto pelas leis educacionais, quanto pela tradição do que se concebe como escola, consolidado no senso comum.

Esse controle e regulamentação estatal se misturam com as definições há muito cristalizadas no senso comum daquilo que significam, por exemplo, escola e sala de aula, para tornar quaisquer modificações muito difíceis de serem realizadas. Há uma definição cristalizada (nos regulamentos e na imaginação popular) de um formato chamado “escola”, com especificações muito estreitas com respeito à organização do espaço, à organização do tempo, à organização das categorias escolares etc. falar em escola significa falar no espaço organizado de uma determinada maneira, no tempo organizado segundo anos letivos, os alunos caracterizados por séries etc (SILVA, 1990, p. 63).

Por apresentarem o peso da determinação dessas definições acima destacadas, torna-se mais difícil qualquer processo de mudança no ambiente escolar. Assim, a maneira que se concebe o currículo é uma forma de controle disciplinar efetivada pelas relações de poder em que se encontram.

Por fim, Silva (1990) ressalta o currículo escolar como uma ferramenta de enfrentamento de saberes (sistematizado x empírico). Ainda segundo Silva (1990), o currículo é visto como um campo de lutas ao redor dos símbolos e significados. Deste modo, o currículo sendo considerado um “artefato cultural”, vive num contínuo processo de mudanças e transformações por onde perpassa a construção do conhecimento.

Alfredo Veiga-Neto (2002), descreve o currículo como uma construção social do conhecimento. Para que essa construção aconteça, é preciso a regularização dos meios, que seriam a transmissão dos conhecimentos que foram produzidos ao longo dos anos e repassados de geração em geração e as diferentes formas de se aprender esses conhecimentos.

Segundo Veiga-Neto (2002), essa construção social do conhecimento se dá através de processos de produção, transmissão e assimilação que incidem numa metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, o que para o autor significa ser o currículo propriamente dito.

Veiga-Neto refere-se ao “currículo como um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza” (2002, p. 43). Para o autor, o currículo é um artefato cultural que foi inventado com o intuito de organizar a educação escolar e buscar preparar a criança para as situações da realidade do mundo.

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Assim, fica evidente que, para Veiga-Neto (2002), o currículo considera a cultura do momento histórico em que a sociedade se encontra. É por meio do processo educativo que as pessoas se apropriam das regras necessárias e aprende-se a viver socialmente.

O currículo apresenta, desta forma, uma relação indissociável entre a sociedade e a cultura, pois, para Veiga-Neto (2004, p. 166), o currículo é um “artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente⁴ com as ressignificações que são no mundo social e, conseqüentemente, no mundo da cultura, aí incluídas, é claro, as ressignificações do espaço e do tempo.” Ou seja, a escola é mediadora das relações de interdependência do currículo, da sociedade e da cultura.

Ora, na medida em que o currículo foi o artefato que articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, pode-se dizer que, desde sua criação, ele esteve intimamente conectado à fabricação do sujeito e da própria Modernidade. Sem exagero, pode-se dizer que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2008, p. 47).

É importante destacar que Alfredo Veiga-Neto (2008) ao referir-se à “educação escolar na modernidade”, não afirma que a escola seja única e

⁴ Veiga-Neto refere-se à essa “expressão no sentido que Deleuze (1991, p.46) deu à causalidade imanente: a causa “que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”, havendo uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos” (VEIGA-NETO, 2008, p. 39)

homogênea, mas que, apesar da diversidade de práticas e saberes, das diferentes realidades que as escolas apresentam, “todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns.” (Veiga-Neto, 2008, p. 38). Todas as escolas devem se basear num currículo vigente e nacional, mas cada qual possui suas particularidades dentro do contexto no qual está inserida ao se praticar a rotina escolar, adquirindo diferentes formas e configurações.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar – uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault) –, o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno. (VEIGA-NETO, 2002, 171).

Com a Modernidade, a escola tem como base o currículo com uma estrutura disciplinar. O currículo se efetiva através das práticas espaciais e temporais. Desta forma, a disciplinaridade sustenta e une tanto as práticas, quanto o currículo.

O currículo constitui o tempo e o espaço escolar como algo naturalizado, no qual tempo e espaço são indissociáveis e que, através das práticas escolares, o tempo e o espaço consolidam o currículo escolar. O currículo para Veiga-Neto (2002) é um “dispositivo pedagógico”, onde passamos a espacializar o tempo no contexto escolar.

Sacristán (2013) catedrático de Didáctica e Organização Escolar na Universidade de Valência, refere-se ao currículo como uma regulamentação das ações educativas:

O currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não englobe toda a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender em diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado. O currículo não é apenas um conceito *teórico*, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Sacristán (2013) menciona o currículo como uma ferramenta que pode ser usada para refletir o passado, discutir o momento atual e imaginar o futuro da educação. Segundo o autor, o currículo dá forma à educação, pois, a sua implementação pode condicionar as práticas educacionais. O conceito de currículo não é algo simples de se definir, dado que, se trata de um conceito complexo. E desde o princípio, uma das características do currículo, se dá por ser um mecanismo regulador do conteúdo e das ações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem.

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado e aprendido, o **currículo a ensinar** (grifo do autor) é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Segundo Sacristán (2013), é importante analisar o currículo para que se possa compreender os diferentes níveis e modalidades. Isso significa reconhecer em que circunstâncias se configuram e por meio de quais práticas educativas resultam os resultados.

O papel do currículo é fundamental para a organização escolar, pois representa o percurso a ser percorrido pelos alunos e também porque:

[...] ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados (SACRISTÁN, 2013, p.20).

Ao pensar sobre o currículo é essencial reconhecer a genealogia que regula, seus códigos, seus mecanismos, suas possíveis realizações e consequências diante do seu funcionamento.

Ao observar a citação acima, Sacristán (2013) demonstra o quanto o currículo norteia a organização escolar, é possível entender o currículo analisando suas relações com as quais ele estabelece. Currículo não é apenas os conteúdos a serem ministrados pelos docentes, mas, envolve tudo o que virá a proporcionar

conhecimentos e aprendizagens. Sacristán (2013) afirma: “devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (p. 23). Esse é o detalhe que poucos se preocupam em fazer.

Diante das reflexões proporcionadas pelos autores acima mencionados, pode-se perceber que, o currículo apresenta uma relação de “poder regulador” por meio da disciplinarização. Porém, poucos são os profissionais que se dão conta dessa regulação e disciplinarização. Geralmente, busca-se cumprir com o que está proposto no currículo e vê como algo adequado a ser trabalhado, tendo em vista, principalmente, aquilo que é tradicional, em outras palavras: algo inquestionável.

Apesar de um currículo estabelecido nacionalmente, cada escola apresenta suas particularidades ao efetivar a prática do currículo. Como os autores citados acima mencionaram, as instituições escolares acabam tendo diversas configurações no contexto em que estão inseridas. Sendo assim, pode-se dizer que, é de suma importância analisar o currículo em suas configurações no ambiente escolar.

1.1 MAS, O QUE SIGNIFICA CONFIGURAÇÃO?

Segundo o dicionário Aurélio (2010, pg. 187), “configurar” significa: “dar a forma ou figura de; representar; ser o indício de.” Para Norbert Elias, configuração, diferentemente do significado apresentado no dicionário, surgiu para superar os termos “indivíduo” e “sociedade” de forma isolada e oposta. Em seu livro “Norbert Elias por ele mesmo” (2001), Elias apresenta a concepção do conceito de configuração:

É muito fácil, por exemplo, não enxergar que o conceito de figuração foi criado expressamente para superar a confusa polarização das teorias sociológicas em teorias que colocavam o “indivíduo” acima da sociedade e outras que colocavam a “sociedade” acima do indivíduo. Essa polarização das teorias sociológicas correspondia ao eixo principal das lutas de convicções e de interesses na sociedade (ELIAS, 2001, p. 148).

Elias procura diferenciar o conceito de configuração dos demais conceitos:

O que distingue o conceito de figuração dos conceitos mais antigos com os quais se pode compará-lo é precisamente que ele constitui um olhar sobre os homens. Ele ajuda a escapar de armadilhas tradicionais, as das polarizações, como a do “indivíduo” e da “sociedade”, do atomismo e do coletivismo sociológico. Os meros termos “indivíduo” e “sociedade” já bloqueiam frequentemente as percepções. Caso se chegue a efetuar o procedimento do distanciamento, fica-se em condições, nos degraus da escada em espiral da consciência, de se reconhecer a si próprio, aparentemente no degrau

precedente, enquanto homem entre outros homens, e de reconhecer a sociedade como uma figuração constituída de numerosos indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros; só então se é capaz de superar intelectualmente a polarização entre indivíduo e sociedade. Eis um objetivo tão fácil como ovo-de-colombo e tão difícil como a revolução copernicana (ELIAS, 2001, p. 149).

Elias busca esclarecer “um novo modelo funcional onde os indivíduos estejam interligados numa pluralidade, ou seja, como sociedade” (ELIAS, 1993, p. 16), o qual nos faz refletir a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Que configuração é esta, a <sociedade>, que todos nós, conjuntamente, compomos e que, todavia, nenhum de nós, nem mesmo todos em conjunto a quisemos ou planéamos na forma como hoje existe, que só existe por haver muito homens e que só funciona por muitos seres humanos singulares quererem e fazerem algo, e cuja estrutura, cujas grandes mudanças históricas, todavia não dependem, pelos vistos, da vontade dos indivíduos? (ELIAS, 1993, p. 21-22).

Elias procura explicitar de diferentes formas em seu livro “A sociedade dos indivíduos” (1993), essa relação. Para o autor, a sociedade é a constituição de uma teia de funções, onde as pessoas estabelecem uma conexão de funções umas com as outras.

Qualquer um dos outros é – directa ou indirectamente – um elo nas correntes pelas quais ele próprio está ligado. Estas correntes não são de igual modo visíveis e palpáveis como correntes de ferro. São mais elásticas, variáveis e transformáveis; mas não deixam de ser menos reais, não são com certeza menos fortes. É esta conexão de funções que os seres humanos têm uns para os outros, unicamente esta teia de funções que contribui aquilo a que chamamos <sociedade> (ELIAS, 1993, p. 34).

O significado de configuração é uma formação social onde indivíduo e sociedade se articulam. Através da configuração busca-se entender a rede de interdependências que liga os indivíduos uns com os outros. Em a “Sociedade da corte” (2001), Elias destaca o conceito de *Figuration* e cita como exemplo de relações em cadeia o tabuleiro de xadrez.

O conceito primordial é, portanto, o de *Figuration*. Em *O que é sociologia?* Elias explicita sua significação: uma *Figuration* é uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis (os jogadores de um carteadado, a sociedade de um café, uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (*Quest-ce que la sociologie?*, p.154-61). Podemos

perceber que as noções de *figuração*, *interdependência* e *equilíbrio das tensões* estão estreitamente ligadas umas às outras, permitindo deslocar diversas oposições clássicas, herdadas da tradição filosófica ou sociológica, e em primeiro, lugar a estabelecida entre liberdade e determinismo. Ao recusar o terreno da metafísica, que só deixa escolha entre a afirmação da absoluta liberdade do homem ou a de sua total determinação, segundo o modelo de uma causalidade física indevidamente transferida para o plano histórico, Elias prefere pensar a "liberdade" de cada indivíduo como inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens e que limita o que lhe é possível decidir ou fazer. Contra as categorias idealistas do indivíduo em si [*Individuum an sich*] ou da pessoa pura [*reine Person*], contra uma representação atomística das sociedades, que as considera apenas a agregação de sujeitos isolados e a soma de comportamentos pessoais, Elias coloca como centrais as redes de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, porém modificando, por sua vez, a própria imagem do jogo social. A imagem que pode representar esse processo permanente de relações em cadeia é a do tabuleiro de xadrez: "... como em um jogo de xadrez, cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo — ou, na realidade, de muitos outros indivíduos.... (CHARTIER in ELIAS, 2001, p. 13).

Em “Introdução à sociologia” (Elias, 2008) o autor exemplifica as configurações dos indivíduos com a situação de jogos, onde o percurso do jogo depende das ações dos jogadores na relação estabelecida de interdependência. Para Elias: “Os modelos de jogo são uma forma excelente de representar o carácter distintivo das formas de organização que encontramos no nível de integração que as sociedades humanas representam.” (2008, p. 105). Para ele:

A configuração dos jogadores interdependentes e a do jogo que conjuntamente jogam, constitui uma estrutura para cada uma das jogadas individuais. O jogador individual deve estar em posição de ver esta configuração de modo a poder decidir qual a jogada que lhe dará melhor oportunidade de ganhar ou de se defender contra os ataques do adversário. Mas há um limite para a expansão da teia de interdependências dentro da qual um jogador individual se pode orientar adequadamente planeando a sua estratégia pessoal sobre uma série de jogadas. Se o número de jogadores interdependentes crescer, a configuração, desenvolvimento e orientação do jogo tornar-se-ão cada vez mais opacas para o jogador individual. Por muito forte que seja, cada vez estará menos apto a controlá-los. Contudo, do ponto de vista do jogador individual, há uma teia entrelaçada, constituída por um número cada vez maior de jogadores, funcionando cada vez mais como se tivesse uma vida própria. Também aqui o jogo não é mais do que um jogo jogado por muitos indivíduos. Porém, à medida que cresce o número de jogadores, o jogador individual não só começa a achar o jogo cada vez mais opaco e incontrolável como também se torna *consciente* da sua impossibilidade em compreendê-lo e controlá-lo. Tanto a configuração do jogo, como a visão que o jogador individual tem dele — o modo como ele se apercebe do decurso do jogo — mudam conjuntamente numa direcção específica. Mudam numa interdependência funcional, como duas dimensões inseparáveis do mesmo processo. Podem ser considerados separadamente, mas não como se *fossem* separados. (ELIAS, 2008, p. 92).

O conceito de configuração “pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes.” (ELIAS, 2008, p. 143). Por exemplo, professores e alunos constituem configurações relativamente compreensíveis.

“Mas os habitantes da aldeia, cidade ou da nação formam configurações onde as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. Configurações tão complexas terão de ser abordadas indirectamente e compreendidas mediante uma análise dos elos de interdependência.” (ELIAS, 2008, p. 143).

Pode-se compreender assim que, o conceito de configuração refere-se à interdependência das pessoas, no processo de suas relações na sociedade que podem se construir e reconstruir continuamente, onde não há um início ou um fim, que não são planejadas ou programadas, onde há uma cadeia de relações que se configuram constantemente.

Na conceituada obra “O processo civilizador – vol. I” (2011), Elias destaca que “A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexa do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes.” (1990, p. 149). Faz também, uma relação do conceito de configuração com as danças de salão:

O que temos em mente com o conceito de configuração pode ser convenientemente explicado com referência as danças de salão. Elas são na verdade, o exemplo mais simples que poderíamos escolher. Pensemos na mazurca, no minueto, na *polonaise*, no tango, ou no rock'n'roll. A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. Usando este conceito, podemos eliminar as antíteses, chegando finalmente a valores e ideais diferentes, implicados hoje no uso das palavras “indivíduo” e “sociedade”. Certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. Tal como todas as demais configurações sociais, a da dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais. Seria absurdo dizer que as danças são construções mentais abstraídas de observações de indivíduos considerados separadamente. O mesmo se aplica a todas as demais configurações. Da mesma maneira que as pequenas configurações da dança mudam - tomando-se ora mais lentas, ora mais rápidas - também assim, gradualmente ou com maior subitaneidade acontece com as configurações maiores que chamamos de sociedades. (ELIAS, 1990, p. 149 - 150).

No livro “Os estabelecidos e os outsiders” (2000), Elias aborda a necessidade de superar as limitações das pesquisas sociológicas de modo a se aprender a observar e conceituar sistematicamente a maneira como os indivíduos integram-se, esclarecendo como e por que eles formam entre si uma dada configuração ou como e por que as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem.

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS, 2000, p. 184).

Sendo assim, Norbert Elias (2000) rompe com a visão tradicional da Sociologia. Para ele, desde que a criança nasce ela já está inserida numa configuração e se relaciona através das redes de interdependência. Portanto, o conceito de configuração expressa as redes de interdependência do indivíduo nas teias configuracionais da sociedade. A realidade da configuração se dá na relação daquilo que as pessoas pensam e fazem.

É necessário para esta pesquisa, situar o que entende-se por currículo e configurações para poder entender o propósito da mesma. Após descrever acima essas duas questões, buscou-se apresentar a seguir, sucintamente a organização do tempo configurada no currículo do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba.

O currículo Municipal de Curitiba norteia o funcionamento das escolas. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2016) compreende o currículo como “o coração da escola” que tem como elemento central o conhecimento escolar, pois é a partir dele que se projetam e são desenvolvidas as ações efetivadas no processo ensino-aprendizagem.” (p. 9) e, também, estabelece as “Modalidades Organizativas do Tempo Didático” que “envolve a seleção de conteúdos e o planejamento de estratégias de ensino que serão utilizados para garantir a apropriação do conhecimento.” (p. 14). Para favorecer as aprendizagens dos educandos, propõe-se quatro modalidades organizativas do tempo didático na Rede Municipal de Curitiba: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos e atividades de sistematização.

Atividades permanentes: são propostas organizadas e realizadas regularmente (diária, semanal ou quinzenal) durante um determinado período de tempo (mês, ano) e de forma sistemática, sem necessariamente acontecer sempre da mesma forma. São planejadas a partir de objetivos e conteúdos específicos dos componentes curriculares, com o propósito de familiarizar, aproximar, repertoriar os (as) educandos (as) em relação a determinado assunto ou tema. A constância e regularidade das propostas possibilita aos (às) educandos (as) a apropriação gradativa de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia (intelectual), proporcionando ao trabalho educativo bases para o aprofundamento de outros conhecimentos. Algumas possibilidades: leitura, jogos pedagógicos, entre outras. **Sequências didáticas:** partem de objetivos e conteúdos específicos de um determinado componente curricular, visando ao acesso e ao aprofundamento de conhecimentos a partir de propostas organizadas e realizadas numa ordem crescente de desafios/dificuldades. Nessa modalidade, cada etapa favorece a realização da próxima, permitindo aos (às) educandos (as) o aprimoramento de conhecimentos anteriores e a utilização destes em outros contextos. **Projetos didáticos:** referem-- se à organização de propostas contextualizadas, que se articulam entre si, visando atingir propósitos didáticos, no sentido de alcançar objetivos relacionados aos componentes curriculares, e aos propósitos comunicativos, que se referem à socialização dos conhecimentos construídos. Pressupõem a participação ativa dos (as) educandos (as), que compartilham desde o início da construção do projeto para alcançar objetivos, tendo em vista o produto final, tomando decisões durante todo o processo, envolvendo pesquisa e podendo ser pensado a partir de uma problematização. **Atividades de sistematização:** são momentos de síntese dos conhecimentos trabalhados, que ocorrem por meio de exposições orais, de registros individuais e coletivos das aprendizagens realizadas pelos (as) educandos (as). (CURITIBA, 2016, p. 15 - 16).

O professor ao atuar na Rede Municipal de Educação em Curitiba, deverá pautar-se nessas orientações para desenvolver seu trabalho e planejamento nas escolas. Sem deixar de mencionar, que toda escola possui uma dinâmica única, particular e específica, tendo em vista, a comunidade na qual está inserida, o que interfere na rotina estabelecida de cada instituição escolar.

Toda turma do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Curitiba tem um professor responsável, denominado professor regente, o qual ministra aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, que trabalha com um professor corregente⁵, corresponsável pela turma, visando realizar atendimento individualizado

⁵ Corregência supõe, como o próprio termo indica, ação conjunta com o regente. Não constitui atividade de recuperação paralela de estudos. É, antes, um processo concomitante e articulado às atividades da regente da classe. Implica, pois, na busca permanente do corregente por auxiliar individualmente o aluno a compreender e acompanhar as atividades de seu grupo. Esses processos são facilitados quando o corregente atua individualmente com os alunos que mais precisam de auxílio durante as atividades corriqueiras de sala de aula (CURITIBA, 1999, p. 05).

Desta maneira, esse tipo de atendimento deve ocorrer dentro da sala de aula, em consonância às atividades propostas pela regente da turma, realizando intervenções didático-pedagógicas necessárias e pontuais diante das dificuldades individuais das crianças, bem como, orientações na realização do que é proposto.

para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e que ministra as aulas de Ciências.

Em suma, a apresentação sobre a configuração e sobre o currículo neste trabalho, se dá porque todo currículo organiza o tempo e o espaço em determinadas configurações. Todo esse contexto acima foi descrito, para explanar o cenário o qual a alfabetização está inserida na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Pois, ao propor uma análise sobre a organização do tempo configurada no currículo no processo de alfabetização de crianças das Escolas Municipais de Curitiba, é essencial aclarar o panorama em que ocorreu esse estudo, o qual será apresentado na sequência.

2 BREVE PANORAMA ENTRE TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO SOCIAL

O tempo faz parte da vida de todo ser humano, além de ser uma produção social, resultado de longos períodos dos séculos, onde calendários foram inventados e aperfeiçoados para organizar a vida dos indivíduos. Outros instrumentos foram sendo criados, através da observação da natureza e que serviam para medir a duração dos fenômenos, como o relógio.

Desde então, foi possível, medir o tempo das ações humanas, transformando a vida social e individual das pessoas. Porém, o tempo não existe. O que de fato existe, é o pensar no tempo. Por isso ele é social, pois sentimos, vivemos, damos significado a ele.

Para Leandro Duarte Rust (2008, p. 2), “explorar as dimensões sociais com que os homens revestem o tempo é alcançar uma oportunidade privilegiada para a investigação de toda uma sociedade ou uma época.”

Rust (2008), destaca as contribuições de Jacques Le Goff (1990) em demonstrar e evidenciar que o tempo é um produto de interações sociais, passado de geração em geração, advindo de diversas culturas, provenientes de sociabilidade e intervenções coercitivas.

Le Goff ofereceu significativas contribuições para tornar mais nítido que uma representação do tempo é uma modalidade de interação humana e que numa civilização podem coexistir tantos ‘tempos’ da mesma maneira que existem diferentes segmentos sociais. Essa pluralidade de representações é possível porque a imagem do tempo traz em si uma série de fatores historicamente construídos, tais como o escalonamento da hierarquia social, as divisões sócio-profissionais, o controle sobre parcelas do poder ideológico. (RUST, 2008, p. 2 - 3).

Le Goff foi um historiador francês, que desenvolveu estudos sobre a Idade Média. Em seu livro *História e Memória* (1990), refere-se ao tempo, destacando o que as sociedades e as culturas precisaram inventar para “domesticar o tempo natural” (p. 7). Para ele a:

Matéria fundamental da história é o tempo; portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história. O instrumento principal da cronologia é o calendário, que vai muito além do âmbito do histórico, sendo mais que nada o quadro temporal do funcionamento da sociedade. O calendário revela o esforço realizado pelas sociedades humanas para domesticar o tempo natural, utilizar o movimento natural da lua ou do sol, do ciclo das estações, da alternância

do dia e da noite. Porém, suas articulações mais eficazes – a hora e a semana – estão ligadas à cultura e não à natureza. O calendário é o produto e expressão da história: está ligado às origens míticas e religiosas da humanidade (festas), aos progressos tecnológicos e científicos (medida do tempo), à evolução econômica, social e cultural (tempo do trabalho e tempo de lazer). Ele manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retomo, num tempo linear escandido por grupos de anos: lustro, olimpíadas, século, eras, etc. À história estão intimamente conectados dois progressos essenciais: a definição de pontos de partida cronológicos (fundação de Roma, era cristã, hégira e assim por diante) e a busca de uma periodização, a criação de unidades iguais, mensuráveis, de tempo: dia de vinte e quatro horas, século, etc. (GOFF, 1990 p. 13-14).

Le Goff (1990) ressalta a importância da concepção do tempo para a história. Para tratar de passado, presente e futuro, de memórias, calendário, dias, meses, anos, séculos, enfim, para explicar tudo isso, a história precisou ter um diálogo complexo com a natureza.

O antropólogo Karl-Heinz Kohl, do Instituto Forbenius, em uma Conferência na Intercontinental Academia (ICA) em 2015, argumenta que a forma como as diferentes sociedades interpretam o tempo é correspondente ao modo de produção e do ambiente em que vivem. Segundo ele, “Povos com base em culturas de irrigação e caça tinham uma concepção de tempo diferente de sociedades industriais. Os escravos do tempo na sociedade industrial estão conectados à modernidade” (2015, s/p). Kohl, diz que é possível encontrar semelhanças entre concepções de tempo de povos que vivem distantes e que nunca tiveram contato antes, assim como povos que vivem próximos podem ter diferentes noções do tempo.

Os estudos de Jean Piaget (biólogo, psicólogo e filósofo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX), buscaram compreender o processo de aquisição do tempo, por meio de um conjunto de operações onde era possível coordenar os movimentos providos de velocidade.

O método utilizado por ele consistia numa perspectiva de investigação voltada para a sucessão dos acontecimentos percebidos e sobre a ideia de simultaneidade. Mediante suas pesquisas, concluiu que o conceito de tempo somente será concebido pela criança quando ela tiver a noção de velocidade sob uma forma operatória. Os conceitos de tempo, de distância e de velocidade deverão ser construídos pela criança. Piaget afirma também, que o tempo se constitui com o espaço um todo indissociável.

[...] o tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória cujo desfecho e objetivo final é também espacial, o tempo desempenha a seu respeito o mesmo papel que o espaço em relação aos objetos imóveis. Mais precisamente, o espaço basta à coordenação das posições simultâneas, mas a partir do momento em que interferem deslocamentos, essas trocas de posições acarretam correspondentes mudanças de estados espaciais distintos, por conseguinte sucessivos, e a coordenação desses estados não é outra coisa senão o próprio tempo. O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, por sua reunião, o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e seus deslocamentos. (PIAGET, 2012, p. 12).

Através de dados psicogenéticos, Piaget buscou construir uma teoria sobre o tempo relativo ao espaço e a velocidade, no qual o tempo não pode ser considerado como algo isolado de situações das relações espaciais e de velocidades, pois, para Piaget, o tempo se constitui com o espaço e com a velocidade.

O artigo “Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola” das autoras Valéria Milena Röhrich Ferreira e Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2001), além de trazer à tona a questão dos tempos escolares, reforça a discussão sobre o uso rotineiro da noção do tempo. As dificuldades são imensas, tanto em refletir, como tentar definir “o que é o tempo?”. Pois, o homem tem a impressão de que o tempo existe e um dos principais motivos que o levam a pensar dessa forma é a existência de relógios e calendários. Na mitologia grega, Chronos é tido como o senhor do tempo, medido por horas, minutos, anos, meses e dias, enquanto que Kairós retrata o tempo incontrolável, ou seja, que não pode ser controlado, representado por um jovem corajoso que não se importava com o tempo cronológico, com o tempo marcado.

Algumas concepções mitológicas sobre o tempo podem exemplificar a complexidade e a variedade das relações de tempo utilizadas pela sociedade. Na mitologia grega, segundo a apresentação de Homero, Zeus substitui, com sua astúcia, Chrónos, deus do tempo, e passa, assim, a ter um domínio sobre as questões temporais. O Sol, a Lua e o Dia, bem como a Noite e o Sono são divindades mitológicas responsáveis pela marcação do tempo, as quais auxiliam na interpretação desses fenômenos da natureza. Esses fenômenos constituem, até hoje, os elementos científicos para a medição do tempo. A história de Chrónos criada para explicar a suposta evolução cultural da humanidade, em relação ao tempo, é considerada de caráter mítico. Isso indica que o mito constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do homem e do mundo em que vive, como traduz, por símbolos ricos de significados, o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência (FERREIRA, ARCO-VERDE, 2001, p. 2-3).

A palavra “cronológico” vem de *chronos*, que significa quantificação, sequência de tempo e *logos* significa estudo, portanto, cronológico significa estudo do tempo. O conceito de cronologia remete a ideia de consecutividade e progressão. Já “*Kairós*” qualifica o tempo, momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. Assim, a preocupação das autoras em relação ao tempo cronológico era de que na escola tudo tem de ser marcado. Já *Kayrós* representa a ideia de tempo vivido, o tempo dos estudantes, em que cada um tem um tempo.

Pode-se dizer que a noção do tempo acompanha a existência do ser humano desde os primórdios da humanidade, o qual se caracteriza como um meio de regulação da vida social e de orientação na vida das pessoas.

Desde as comunidades mais antigas, a referência temporal era considerada os fenômenos da natureza. Com a evolução das sociedades, essas referências foram sendo modificadas, tornando-se símbolos reguladores medidos pelos relógios e calendários. E, assim, o tempo aparece sendo objeto de interesse e estudo de muitos pensadores e pesquisadores.

Para realizar este estudo, fez-se necessário refletir sobre as diferentes concepções sobre o tempo. Mas, o conceito de tempo que foi tratado nesse trabalho é o estabelecido e analisado por Norbert Elias, tendo em vista, o seu enfoque no tempo social.

Sabe-se que existem muitos conceitos sobre o tempo, entretanto, Elias preocupou-se em esboçar como o “tempo” foi modificando-se ao longo dos séculos, buscando contribuir para um estudo do tempo sob a perspectiva da sociologia evolutiva.

2.1 O TEMPO NA PERSPECTIVA DE NORBERT ELIAS

“Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um ancião cheio de sabedoria. “Quando me perguntam, não sei.” Assim, inicia a introdução do livro “Sobre o Tempo” de Norbert Elias (1998, p. 7), no qual o autor faz uma abordagem sociológica de estudo do tempo. Mas, como medir o tempo, se não é possível vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo, cheirá-lo?

Os relógios não medem o tempo? Se eles permitem medir alguma coisa, não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade de um

corredor na prova dos cem metros. Os relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos. Essas sequências podem ser idênticas em toda a extensão de um país, ou até de vários, quando a evolução da sociedade o exige e o autoriza. (ELIAS, 1998, p. 7).

Os relógios têm uma influência muito grande no cotidiano das pessoas que, geralmente, associam o tempo ao uso dos relógios. Desde os primórdios da humanidade, o homem sentia a necessidade de “marcar o tempo”. Para os homens primitivos era importante eles perceberem, através da observação do Sol, o momento de voltar para a caverna ainda de dia para evitarem se defrontarem com predadores e animais ferozes.

Quando o homem deu início ao plantio, ele precisou de medidas de tempo que pudessem ajudá-los a saber qual a melhor época de plantar, de colher. Dessa maneira, as medidas de tempo eram os fenômenos naturais repetitivos, nos quais os homens se embasavam para a plantação.

Com o surgimento das grandes navegações e mais tarde da revolução industrial, ocasionou uma demanda no desenvolvimento de medidas de tempo mais precisas. Sendo essa precisão cada vez mais almejada pelos homens, surgiu o relógio que inicialmente tinha apenas o ponteiro das horas.

O relógio acabou provocando uma verdadeira transformação no cotidiano da sociedade, garantindo diversas vantagens para a humanidade, mas também, trouxe uma certa “dependência” nesta forma de se medir o tempo, fazendo com que o relógio passasse a controlar a vida das pessoas.

Que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender. Mas, que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental é algo que não se entende com facilidade. (ELIAS, 1998, p. 9).

O tempo não é o tempo do relógio, é também o tempo do relógio. Pois, para Elias, “Nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentro os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não são o tempo.” (1998, p. 15).

Na atualidade, as pessoas realizam uma infinidade de atividades tendo como instrumento de orientação imprescindível, o tempo. No entanto, Elias, alerta no sentido de referir-se que o tempo é *apenas* (grifo do autor), “uma invenção humana” (1998, p. 15). “Apenas”, porque o tempo “é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades.” (ELIAS, 1998, p. 15). Ou

seja, o indivíduo cresce numa sociedade tendo que aprender o uso do tempo, considerando a sua vivência na sociedade e relacionando sua conduta de acordo com a função que o tempo estabelece nesse meio.

Elias (1998) afirma que, os relógios são mecanismos físicos construídos pelos homens, mas, que a sua representação de tempo se dá por meio de símbolos. Sendo assim, os relógios e os calendários afirmam o caráter simbólico do tempo.

Os símbolos artificiais inscritos em ponteiros de configurações mutáveis, assim como nas datas sempre novas indicadas pelos calendários, *são* o tempo. São treze horas e dez minutos, agora. O tempo é isso. É necessária, aqui, uma certa prudência no uso que fazemos a linguagem. Podemos legitimamente afirmar que o relógio indica o tempo, mas ele o faz através de uma produção contínua de símbolos que só têm significação num mundo em cinco dimensões, num mundo habitado por homens, isto é, por seres que aprenderam a associar às figuras perceptíveis imagens mnêmicas específicas, e portanto, um sentido bem determinado. A particularidade do tempo está no fato de que se utilizam símbolos – hoje em dia, símbolos essencialmente numéricos – como meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual. (ELIAS, 1998, p. 16).

Uma das características que diferencia o homem dos outros seres vivos é, então, devido ao fato da aprendizagem de símbolos sociais. E, o tempo faz parte dos símbolos que os homens acabam aprendendo através do convívio social, como meios de orientação. “O tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico.” (ELIAS, 1998, p. 17).

Na verdade, tanto o uso do relógio, como do calendário é algo que parece tão óbvio, que não são questionados pelas pessoas, pois são indispensáveis na vida social de qualquer um. Todavia, Elias apresenta que:

[...] nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. ” (1998, p. 10).

Consequentemente, o indivíduo só é capaz de formular o conceito de tempo conforme vai aprendendo desde criança nas suas relações e convívios sociais. Apesar de não ser questionado, sabe-se que o conceito de tempo é algo bastante complexo de se aprender. E desde que nasce, o bebê já vai vivenciando uma rotina, muitas vezes estabelecida pelas horas marcadas, como: mamar de três em três horas, tomar

banho todos os dias às 16:00 horas, por exemplo. Essa rotina vai se modificando com o passar da idade e das necessidades da criança, até ela adentrar o universo escolar, onde passará a aprender regras e valores temporais.

[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1998, pg.14).

Um dos fatores do poder coercitivo que o tempo exerce nos indivíduos é devido ao fato dos homens seguirem os comportamentos e aprendizagens estabelecidos pelo grupo que integra a sua vivência social e que se constitui no seu habitus social, o que é adquirido socialmente.

Assim, o tempo exerce uma coerção que resulta no desenvolvimento de autodisciplina nas pessoas. Tal coerção pode nem ser notada, mas está em todos os lugares e é impossível de se evitar. Desta forma, o tempo é visto como um exemplo de processo civilizador. Através da autodisciplinação que cada pessoa sofre desde cedo, isso faz com que cada um consiga se orientar, ajustando suas condutas por meio da ajuda de símbolos reguladores e que possibilite viver na sociedade.

O fato de essa regulação social do tempo começar a assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida, contribui em larga escala, certamente, para consolidar nossa consciência pessoal do tempo e torná-la inabalável. Os homens dotados dessa estrutura de personalidade tendem a apreender todas as sequências de acontecimentos – físicos, sociais ou pessoais -, em função dos símbolos reguladores temporais utilizados em sua sociedade, como se isso fosse uma característica de sua própria natureza e, em última análise, da natureza humana em geral. Isso nada tem de surpreendente, pois quem tem uma consciência do tempo tão profundamente arraigada, tão uniforme e onipresente, sente dificuldade de imaginar que existam outros seres humanos desprovidos dessa necessidade constante de se situarem no tempo. Essa individualização da regulação social do tempo apresenta, em caráter quase paradigmático, os traços de um processo civilizador. (ELIAS, 1998, p. 22).

É possível evidenciar o processo de civilização ao compararmos os habitus sociais “de homens que vivem em sociedades de estrutura mais simples, menos exigentes quanto à exatidão temporal.” (ELIAS, 1998, p. 23).

Ao longo de milhares de anos, existiram comunidades onde os homens viviam sem relógios e sem calendários. E, conforme a necessidade e evolução da sociedade,

a autorregulação “temporal” tornou-se parte da individualidade de cada pessoa como um dado social, e não como um dado biológico, metafísico ou imaginário.

Parece algo comum e natural todos saberem a sua própria idade nos dias atuais, porém, em sociedades menos avançadas, existem pessoas que não conseguem dizer com exatidão a idade que possuem. Isso decorre quando o uso do calendário não é feito por essas pessoas. O calendário é usado pela sociedade como uma forma de ritualizar certos costumes durante um determinado período para assegurar a repetição, como por exemplo, a data de aniversário. Elias afirma:

[...] é preciso tomar como quadro de referência uma outra sequência de acontecimentos cujas divisões repetitivas sejam objeto de uma padronização na escala da sociedade. Em suma, precisa-se daquilo a que chamamos de calendário. A sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete. (1998, p. 10).

Segundo Elias, os homens foram criando quadros de referências para a sincronização das atividades humanas. O calendário, por exemplo, levou muito tempo para ficar como é nos dias de hoje. Foram necessárias diversas reformas para o seu aprimoramento, mas como, atualmente, vive-se tranquilamente com o seu uso, foram esquecidas as contínuas dificuldades encontradas pelos homens.

O desenvolvimento do calendário, é “um bom exemplo da continuidade a longo prazo que caracteriza o desenvolvimento do conhecimento humano, bem como das dimensões da vida social que lhe estão ligadas.” (ELIAS, 1998, p. 152).

As escalas de medição do tempo servem para organizar “começos e fins relativos” (ELIAS, 1998, p. 59). Mas, essas escalas de medição do tempo são muito subjetivas, porque o tempo não existe. Quando se faz menção ao tempo, uma das medidas que se estabelecem para situar, determinar, de certa forma, o tempo, são perguntas relativas ao “quando”.

Portanto, o que chamamos “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (ELIAS, 1998, p. 60).

Precisamos aprender essas escalas de medição do tempo e o local onde é possível esse aprendizado é na escola, pois, ela estabelece “começo e fins relativos”. Em casa, pode-se aprender algumas noções de tempo, como por exemplo, a hora de almoçar, de tomar banho, de jantar, de dormir. E na escola, noções da hora de chegada, hora do recreio, hora da saída. A princípio, foram usados os fenômenos naturais como o amanhecer, o anoitecer. Depois, foram feitos outros quadros de referência. Elias destaca que:

É difícil não perceber que a operação de determinação do tempo é algo que tem que ser aprendido. No entanto, uma vez adquirida, essa consciência onipresente do tempo é tão coercitiva, que se afigura uma predisposição natural àqueles a quem concerne. ” (1998, p. 112-113).

Um problema que Elias destaca em relação à aprendizagem do tempo é que as pessoas não se interessam em saber como os antepassados faziam para resolver as dificuldades encontradas mediante as questões relacionadas ao tempo, ou seja, “vivem sob a pressão do tempo sem compreendê-la” (1998, p. 158).

Desta forma, “(...) os homens não podem compreender a si mesmos, nem tampouco discernir as possibilidades que lhes descortina o futuro, se deixarem de integrar em seu patrimônio de conhecimentos o da evolução que os trouxe do passado ao presente.” (1998, p. 156).

Devido aos processos evolutivos da humanidade, as pessoas conseguem organizar suas vidas sociais em relação ao tempo.

Os grupos humanos são capazes de recolocar e de vivenciar os acontecimentos na dimensão do tempo, na exata medida em que, por um lado, dentro de sua vida social colocam-se problemas que requerem uma determinação social, e, por outro, sua organização social e seus conhecimentos lhes permitem utilizar uma série evolutiva como quadro de referência e padrão de medida para outra. (ELIAS, 1998, p. 41).

A partir do momento em que, os sinais da natureza se tornaram imprecisos perante as necessidades que os homens, na medida da evolução da humanidade foram requeridas, eles tiveram que elaborar padrões de medidas mais fidedignos e válidos, como por exemplo, o relógio, que é um exemplo de “contínuos evolutivos”. Contínuos evolutivos são “(...) processos físicos dotados de um desenrolar contínuo, elaborados pelo homem e padronizados em algumas sociedades para servir de

quadro de referência e escala de medida a outros processos de caráter social ou físico.” (ELIAS, 1998, p. 40).

Para Elias, o tempo é um símbolo social resultante da necessidade constante do indivíduo se situar no tempo. Entretanto, isso exige um alto grau de síntese⁶. “Conceitos como o de tempo, que implicam um nível elevado de síntese, situam-se além do horizonte do saber e da experiência.” (ELIAS, 1998, p. 11).

Pois, para obter a noção de tempo, os indivíduos precisam fazer relações com as posições em que estão situados, bem como, na continuação dos eventos físicos, no movimento da sociedade e na direção de uma vida individual.

A percepção de eventos que se produzem ‘sucendo-se no tempo’ pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva – os seres humanos – capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos. Ela pressupõe seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência. Esse poder de síntese constitui uma especificidade da espécie humana: para se orientar, os homens servem-se menos do que qualquer outra espécie de reações inatas e, mais do que qualquer outra, utilizam percepções marcadas pela aprendizagem e pela experiência prévia, tanto a dos indivíduos quanto a acumulada pelo longo suceder das gerações. É nessa capacidade de aprender com experiências transmitidas de uma geração para outra que repousam o aprimoramento e a ampliação progressivos dos meios humanos de orientação, no correr dos séculos. (ELIAS, 1998, p. 33).

Essa é a função de meio de orientação, o tempo, que temos e experienciamos atualmente, decorrente de um longo processo de aprendizagem e consequência de muitos conhecimentos das gerações anteriores e que continua a se modificar até os dias de hoje.

Na introdução do organizador do livro “Teoria Simbólica” (1994), Richard Kilminster destaca o exemplo do conceito de tempo por Elias em relação ao símbolo:

Elias mostra que o conceito de tempo é um exemplo destacado de um conceito de síntese de um nível superior, um símbolo aprendido que permite às pessoas relacionar duas sequências de acontecimentos de diferentes níveis de integração, utilizando uma sequência como o padrão temporal da outra. Não é simplesmente uma abstracção ou uma capacidade da mente e não é uma substância universal, como os filósofos, de diversas maneiras, sustentaram, mas é um conceito que se desenvolveu sob condições

⁶ “Alto grau de síntese” é o termo utilizado por Norbert Elias, mas que, atualmente fala-se habitualmente em “abstrações”. (1998, p. 138)

específicas e que serve para auxiliar a orientação das pessoas. Em sociedades menos diferenciadas, as pessoas têm uma experiência do tempo diferente e, muitas vezes, não têm necessidade de unidades de tempo pessoais.... Podemos distinguir um desenvolvimento que vai de uma concepção mais pessoalizada e descontínua do tempo, nas sociedades mais simples, para uma concepção mais impessoal e contínua nas sociedades de Estado mais complexas, correspondendo a um alargamento das cadeias das interdependências e da diferenciação funcional. Nas últimas sociedades, as pessoas, muito autocontroladas, precisam de ajustar-se umas com as outras para corresponder a uma teia de contactos e de necessidades sociais cada vez mais intrincada, o que, para ser conseguido com o maior rigor e previsibilidade, exige um cálculo do tempo socialmente padronizado e baseado em símbolos de nível elevado. (KILMINSTER, 1994, p. xv).

Kilminster (1994) retrata de forma bastante precisa, a sociedade atual. Cada vez mais, as pessoas encontram-se “comandadas, dependentes” do tempo do relógio. Elias evidencia que o tempo é uma construção natural que não se separa de sua dimensão geocêntrica.

A natureza é a primeira forma de relacionarmos o conceito de tempo, através das colheitas, dos rituais de passagem. Por meio da evolução da capacidade mental das pessoas de sintetizar e do desenvolvimento das sociedades, é que se apresenta o conceito que temos de tempo atualmente. Pois, o tempo foi sendo desenvolvido “em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens.” (ELIAS, 1998, p. 15). Cada sociedade configura seu ritmo de tempo, os ritos anuais, a rotina dos dias.

Ao levarmos em conta a atual sociedade, capitalista e consumista, onde parece que os indivíduos vivem sob o domínio e a pressão do relógio, não ter o conceito da noção de tempo desenvolvida pode se tornar um sério problema, pois, afeta diretamente as relações sociais.

A maneira como vivemos e nos relacionamos com as atividades que temos que realizar faz com que o tempo assuma realidades diferentes, uma vez que sentimos e vivenciamos o tempo de maneiras distintas. Na verdade, com o desenvolvimento das sociedades, a palavra tempo foi apresentando vários significados, tendo em vista, as necessidades manifestadas pelos indivíduos.

Com o desenvolvimento e fabricação de instrumentos para se medir o tempo, o tempo social se tornou mais autônomo em relação ao tempo físico. Elias enfatiza que, “sociedade” e “natureza” são indissolúveis e que, se faz necessário que os homens compreendam de fato que, o princípio e o desenvolvimento das sociedades humanas são um processo que acontece *no interior* (grifo do autor) do imenso

universo alheio ao homem. Segundo Elias, é impossível compreender os dois termos de forma oposta. “Os homens, desde as primeiras providências tomadas para situar os acontecimentos no tempo, situaram-se *no interior* do universo físico e se portaram como um elemento desse universo” (ELIAS, 1998, p. 72).

Outro problema relacionado ao tempo que Elias destaca é em relação a característica particular e única de qualquer padrão de medida usado para definir posições e intervalos do tempo. Os padrões de medida do tempo diferem-se com os padrões de medida do espaço.

‘Tempo’ e ‘espaço’ são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Eles possibilitam uma orientação com referência às posições, ou aos intervalos entre essas posições, ocupadas pelos acontecimentos, seja qual for sua natureza, tanto em relação uns aos outros, no interior de uma única e mesma sequência, quanto em relação a posições homólogas dentro de outra sequência, tomada como escala de medida padronizada. A percepção e a determinação de posições espaciais e temporais só se tornam possíveis como tais, portanto, num estágio da evolução social em que os homens tenham aprendido a tratar os acontecimentos e a refletir sobre eles com a ajuda de instrumentos de orientação de nível relativamente elevado de generalização e síntese. As ‘relações posicionais’ entre eventos observáveis no espaço e no tempo são as que vai dos grãos de areia às galáxias, ou das baleias aos homens e aos bacilos -, abstraímos todas as outras relações possíveis e, em seguida, unificamos ou ‘sintetizamos’ esse resto. Ambos os conceitos representam, portanto, num nível altíssimo de abstração e síntese, relações de ordem puramente posicional entre acontecimentos observáveis. (ELIAS, 1998, p. 80).

Segundo Elias, tempo e espaço são inseparáveis. “(...) toda mudança no “espaço” é uma mudança no “tempo”, e toda mudança no “tempo” é uma mudança no “espaço”. (1998, p. 81). Assim, vivemos de acordo com as mudanças no tempo e no espaço de uma sociedade que não para de modificar-se. Elias afirma que não é possível permanecer em repouso “no espaço” enquanto o “tempo” transcorre. Dessa forma, é preciso compreender o tempo considerando o espaço em que se encontram, bem como, as configurações do meio social.

Elias traz à tona o dualismo do tempo físico e do tempo social, em que de um lado estaria a “natureza” representando um conjunto de leis e regularidades próprias, e de outro lado, os homens e a vida na sociedade, de modo autoritário e sem estruturas. Isso decorreu através do surgimento das novas funções dos instrumentos de determinação do tempo que passaram a ser fabricados pelos homens e que serviriam para medir o tempo da “natureza”.

Tomado no primeiro sentido, o ‘tempo’ se apresenta como um aspecto da “natureza física”, como uma das variáveis imutáveis que os físicos medem e que desempenham seu papel nas equações matemáticas, consideradas como representações simbólicas das ‘leis’ da natureza. No segundo sentido, o ‘tempo’ tem o caráter de uma instituição social, de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais, de uma modalidade da experiência humana – e os relógios são parte integrante de uma ordem social que não poderia funcionar sem eles. (ELIAS, 1998, p. 93).

Com isso, se evidencia um dos grandes mistérios do tempo: “a persistência dessa divisão conceitual” (1998, p. 94). Para Elias, o enigma continuará sem solução se persistirem essas divisões de “natureza” e “sociedade”, “tempo físico” e “tempo social”. Elias aborda o enigma do “tempo”, considerado uma evidência inquestionável, “um axioma⁷ universalmente aceito e que ninguém deve pôr em dúvida.” (ELIAS, 1998, p. 93), como um exemplo da maneira que um símbolo, amplamente usado, pode chegar a dominar a comunicação e a vida dos homens.

Por meio da leitura da obra de Elias, pode-se perceber que as pessoas na atualidade, vivem sem se darem conta de como a evolução do que se tem nos dias de hoje precisou fazer e do tempo que se levou para se chegar ao ponto em que se chegou.

A exemplo disso tem-se o tempo, que representa a maneira como ele é e está impregnado na vida das pessoas na atual sociedade urbanizada e altamente desenvolvida. Pode-se compreender o tempo social através do símbolo construído de um longo processo de aprendizagem pela humanidade para orientação e controle social. Para Elias, o tempo é um enigma que precisa ser decifrado e a produção de sua obra procura contribuir para a compreensão da experiência do tempo da humanidade.

⁷ Axioma, segundo dicionário Aurélio (2010), significa verdade evidente por si mesma.

3 A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS ESCOLARES

Este capítulo trata sobre como os tempos escolares são organizados na educação, como também, a relevância que a escola tem na formação do indivíduo.

A existência da escola está configurada pelos diferentes tempos que a constituem. Os tempos escolares direcionam a lógica temporal das práticas escolares. Quando se pensa em “tempo escolar”, logo remete-se à diversos significados de tempo: o início e fim do ano letivo, o horário de entrada e saída na escola, do recreio, hora-aula do professor, o tempo para realizar as atividades pedagógicas em sala, o tempo para os professores realizarem os seus planejamentos, o tempo para os alunos aprenderem, a organização dos ciclos, a organização dos conteúdos (bimestre, trimestre, semestre, anual), entre outros.

Os tempos escolares consistem numa rotina de trabalho que, para Barbosa (2000, p. 40-41):

[...] pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. O modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários são fatores condicionantes dos modos de organizar a rotina.

As escolas foram fundadas na Modernidade, tal como se conhece atualmente. No início do século passado, o relógio foi anexado nas fachadas, tanto nos prédios de escolas, como em igrejas, fábricas, que anunciavam os horários de entrada, saída, recreio, trocas de períodos, organizando os tempos da comunidade escolar, bem como, evidenciando os horários de funcionamento das instituições. Através da autorregulação que as pessoas começaram a apresentar perante o relógio, isso acabou ocasionando uma grande modificação na vida social das pessoas.

Por isso, o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. (ESCOLANO, trad. VEIGA-NETO, 2001, p. 43-44).

O uso do relógio provocou uma nova percepção do tempo, gerando uma grande transformação nas atividades humanas e nas diversas organizações sociais. Ao serem anexados nos prédios, os relógios serviram para regradar a vida das pessoas criando um novo ritmo social. O relógio colocado na escola, estabeleceu um “símbolo cultural e se constituiu num mecanismo de controle social de duração.” (ESCOLANO, 2001, p. 44). O tempo na escola passou a ser cronometrado, para que todos os alunos pudessem aprender no mesmo ritmo, os mesmos conteúdos.

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FILHO & VIDAL, 2000, p. 32).

A preocupação de como os tempos escolares são usados, para de fato oportunizar o ensino e a aprendizagem às crianças é de extrema relevância. Para serem alcançados os objetivos curriculares, a organização do tempo escolar é fundamental e precisa estar focada no desenvolvimento, no ritmo e nas rotinas da apropriação dos conhecimentos. Os tempos escolares, assim, referem-se à uma construção social e cultural que se manifestam sob diferentes dimensões.

Os tempos escolares, decorrentes de diversas mudanças das concepções pedagógicas e de reformas educacionais, representa um tempo social ligado à regulação da vida na escola. Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 8), “o tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica”. Para ser estabelecido na atualidade, leis educacionais e o currículo nacional, passou e, ainda passa, por diversas discussões onde se debatem a respeito de uma organização de tempo escolar que oriente adequadamente o trabalho nas escolas.

Veiga-Neto (2002) apresenta no resumo do seu artigo “De Geometrias, Currículo e Diferenças”, como o tempo e o espaço são compreendidos no currículo escolar, pois o tempo escolar compreende não somente o tempo, mas também o espaço:

Ao imprimir uma ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar aos saberes e práticas escolares, o currículo promoveu a abstração do espaço e do tempo e contribuiu para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi da maior importância para o advento da Modernidade, na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela mesma tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos da sociedade. Geometrizando a distribuição dos saberes, o currículo engendrou uma nova geometrização para o mundo, recolocando em termos epistemológicos modernos a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual estão os outros, assim começa a diferença. Dado que hoje estamos vivendo uma ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, o currículo pode nos ser 'útil' tanto para conhecermos o papel da escola na virada para o pós-moderno quanto para mudarmos alguns rumos das políticas da diferença nessa virada. (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).

Para Veiga-Neto, o espaço e o tempo escolar compõem o currículo fazendo uma geometrização de saberes e do mundo como um todo. O espaço e o tempo são indissociáveis, onde o tempo acontece num determinado espaço.

Faria Filho e Vidal (2000) analisaram as questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais do processo de escolarização primária no Brasil.

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FILHO & VIDAL; 2000, p. 21).

Os autores analisaram a partir de toda essa organização, como foi sendo produzida ao longo da história da educação brasileira a estruturação do ensino público de ensino primário no Brasil, e como o tempo e o espaço escolar foram se constituindo até os dias atuais.

O tempo escolar apresenta várias configurações para Escolano (1995), o qual refere-se não ao tempo escolar, mas sim, aos tempos escolares, que são construídos e organizados socialmente e culturalmente.

[...] el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales. (ESCOLANO, apud VIÑAO-FRAGO, 1995, p. 72).

Para os autores, o tempo escolar é ao mesmo tempo, normatizador e pessoal, cultural e individual. Essa estrutura é organizada, vivida e experienciada não somente por professores e alunos, mas também pela comunidade em geral, apresentando assim, não apenas um tempo, mas vários tempos.

Viñao Frago e Escolano (2001), referem-se sobre as relações entre tempo e espaço que não são estabelecidas de forma neutra. Eles destacam que:

[...] as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas 'neutras' nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um 'continente' em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planificado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. (p. 26)

Diante desta citação, é possível encontrar discursos irrelevantes que muitas vezes, "mascaram" a realidade do cotidiano escolar. É nessa neutralidade onde se busca "mascarar" os problemas os quais a educação vivencia. A organização dos tempos e dos espaços escolares, não podem ser consideradas "neutras" por serem uma construção social, onde se desenvolvem as relações sociais e onde ocorre o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, visto que, expressam e refletem determinados discursos.

A escola sendo regida e marcada pelo tempo, apresenta uma regulação temporal que ocorre por meio dos ciclos e horários rígidos, interferindo com os ritmos biológicos dos indivíduos, com os seus tempos individuais, familiares e sociais. Essas organizações escolares não são neutras, pois os tempos são organizados levando em consideração as concepções e práticas pedagógicas.

A educação se dá em diferentes tempos e espaços, de maneira individual e coletiva, numa relação de interdependência. Pode-se fazer uma relação da sala de aula com o exemplo da casa:

[...] trata-se de facto de um modelo que facilmente demonstra como é que muitos elementos singulares formam em conjunto uma unidade cuja constituição não pode ser entendida a partir dos elementos constituintes. Não se consegue, pois, compreender a estrutura de toda a casa se isolarmos cada uma das pedras constituintes e ao observarmos só por si; também não pode ser entendida se abordássemos a casa com a ideia de esta ser uma unidade somativa como se fosse um montão de pedras. (ELIAS, 1993, p. 25).

Na sala de aula, o professor precisa dos alunos, os quais também precisam do professor. O professor possui a responsabilidade de organizar e compartilhar os conhecimentos aos alunos. Todavia, seu poder é relacional e variável, pois, depende da relação de interdependência com os demais indivíduos do seu grupo social. O professor tem sua própria individualidade, decorrente das diferentes configurações que teve e/ou tem com diferentes grupos sociais, os quais possibilitaram a construção de sua identidade profissional. E dentro deste contexto, as relações de interdependência vão constituindo grupos sociais, onde os indivíduos necessitam uns dos outros para se relacionarem. Exemplos: comunidade, pais, direção, pedagogos, secretários, inspetores, auxiliares da limpeza, professores, alunos. Todos se relacionam e dependem uns dos outros.

A sociedade atual vive constantes transformações devido ao processo acelerado de informações que ocasiona modificações em todos os âmbitos sociais, como na família, na economia, na política, na cultura, entre outras áreas. Na educação, um dos maiores desafios é acompanhar essas transformações levando em consideração a rapidez com que fatos e informações se veiculam no mundo, o que acabam por reinventar e produzir conhecimentos, destacando aqui, o currículo.

(...) ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole. Não sabemos como ajuda-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore. (ELIAS, 2012, p. 469).

A construção do tempo na instituição escolar como um conhecimento a ser adquirido pelas crianças, será apresentado por meio de normas e regras, dispostas em um espaço temporal, ligadas às atividades a serem desenvolvidas, representado por uma rotina organizada para ser aprendida.

É nesta perspectiva, que o tempo escolar assume um processo de civilidade, pois a escola é um dos espaços sociais de aprendizagem regulada pelo tempo. Portanto, o tempo escolar corresponde ao tempo de escolarização dos indivíduos que compõem o seu processo civilizatório de aprendizagem social e cultural. “(...) mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social.” (ELIAS, 2011, p. 15).

A escola será um dos ambientes sociais onde a criança poderá se deparar com normas de civilidade, onde será possível aprender o controle e autocontrole, a conter-se emocionalmente, a adequar-se comportamentalmente, tendo a oportunidade de aprender regras e normas importantes para a vida em convívio na sociedade. Desta forma, as crianças passam a ter um tempo regulado no espaço temporal da escola. E, assim, a infância passa a ser determinada por regras, normas e civilidades definidos pelos tempos escolares.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

A organização do tempo nos anos iniciais do Ensino fundamental é diferente da organização do tempo na Educação Infantil. Na verdade, além do tempo, o espaço também é diferente. Ao entrarmos numa sala de Educação Infantil nos deparamos com a organização das carteiras e cadeiras sempre de maneiras diferentes. Elas devem ficar dispostas em círculos, em pequenos ou grandes grupos. A disposição dos brinquedos pela sala, o local adequado para serem colocadas as mochilas, entre outras situações que ocorrem tendo em vista, as diferentes propostas de atividades diferenciadas.

Em relação ao tempo, tomando como referência uma turma de Educação Infantil de uma Escola Municipal de Curitiba, inicia-se com a organização da rotina, onde os alunos participam, muitas vezes, fazendo escolhas de algumas situações que virão a compor o período em que se encontrarão na escola, mas, geralmente, a rotina prevê: roda de conversa, chamada, a contagem dos alunos, proposta de uma atividade específica, leitura e/ou contação de história, recreio, lanche, cantinhos diversificados⁸, saída.

Desta forma, a organização do tempo e da rotina da Educação Infantil, na escola:

(...) é planejada, considerando a permanência das crianças desde a sua entrada até a saída. No caso do período integral, segue a organização da rotina das turmas de pré dos CMEIs;⁹ no período regular, é pensada de modo específico, seguindo a organização do trabalho pedagógico prevista para a

⁸ Cantinhos Diversificados ou Cantos de Atividades Diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer. (CURITIBA, 2010, p. 9)

⁹ CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil (0 a 5 anos).

educação infantil. A rotina inclui conversas para a organização do dia com as crianças, trabalho com as diferentes áreas de formação humana abordadas em atividades permanentes, sequências e projetos didáticos. Um importante aspecto a ser considerado ao se pensar na organização do tempo das crianças na escola diz respeito ao horário de entrada e saída. Ao chegar à escola, a criança necessita do acompanhamento de um adulto, que possa recebê-la com atenção e trocar informações com a mãe ou responsável, quando necessário. O momento da saída, além de ser mais uma oportunidade de contato com a família, demanda responsabilidade com a segurança de que a criança seja levada por alguém reconhecidamente autorizado, no caso da ausência do responsável. O horário do recreio é outro ponto a ser analisado com atenção, ao considerar-se que é uma organização específica do Ensino Fundamental, atrelado a uma estrutura já existente em relação ao tempo destinado às aulas de 50 minutos e o intervalo para estudantes e professores. Na Educação Infantil, o recreio não tem o mesmo significado, pois a organização do tempo em relação às atividades educativas não segue o tempo de aulas por disciplinas, mas ao que é necessário para a construção de diversos conhecimentos pelas crianças, considerando-se o processo de aprendizagem. O tempo sentido/vivido pela criança é bem diferente do tempo sentido/vivido pelo adulto. Assim, é um desafio à equipe escolar pensar sobre a maneira de planejar esse tempo, favorecendo a continuidade de propostas às crianças para uso do pátio externo, brincando e aprendendo com outras, de modo seguro e organizado, compreendendo que o brincar não se restringe ao momento do recreio. (CURITIBA, 2012, p 40-41).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência as turmas de 1º ao 3º ano das Escolas Municipais de Curitiba, geralmente, encontramos, as carteiras dispostas uma atrás da outra, as mochilas devem ficar junto com os alunos (colocadas no encosto das cadeiras ou no chão, ao lado da cadeira onde o aluno senta). Não são todos os professores que realizam no início da aula uma rotina que organize o período da criança na escola, os que realizam, geralmente, o fazem registrando no quadro por meio de uma sequência numérica.

Normalmente, o período que o aluno estiver na escola a rotina será: agenda, língua portuguesa, recreio, lanche, matemática, lição de casa, saída, (há dias em que serão outras áreas do conhecimento no lugar de língua portuguesa e matemática).

O currículo da Rede Municipal de Educação, foi recentemente reformulado pautado no documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais necessárias à evolução dos alunos ao longo das etapas e ciclos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A Rede Municipal de Curitiba está organizada em ciclos de aprendizagem, instituídos pelo Parecer nº 487/99 do Conselho Estadual de Educação.

O trabalho organizado em ciclos de aprendizagem foi instituído com o objetivo de garantir um maior tempo para a efetivação do processo de aprendizagem dos (as) educandos (as). Nessa perspectiva, a avaliação considera não

apenas os aspectos quantitativos, mas fundamentalmente os qualitativos, ou seja, os avanços realizados pelos (as) educandos (as) no seu processo de aprendizagem. (CURITIBA, 2016, p. 17).

A aprendizagem por ciclos prevê que o tempo de aprendizagem da criança seja maior, bem como, seja respeitado esse processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as etapas de desenvolvimento infantil. Sendo assim, os ciclos pretendem respeitar o ritmo e a maneira de aprender de cada aluno.

Os ciclos substituem a organização curricular dividida por anos, anual, de tempos iguais para todos com uma homogeneização artificial, pela progressão de ciclos de dois, três ou quatro anos, por uma lógica de tempos diversos de construção de conhecimentos e elimina a retenção no decorrer desse período, possibilitando um tempo maior para ser atingindo os objetivos de aprendizagem.

Com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases¹⁰, em 2006, que muda o tempo do Ensino Fundamental de oito para o Ensino de Nove Anos, o tempo para se alfabetizar fica estabelecido em três anos visando assegurar, principalmente, a alfabetização e o letramento. Desta forma, o aluno que entra no 1º ano do Ensino Fundamental tem até o 3º ano para se alfabetizar, na Rede Municipal de Curitiba. Caso o aluno não consiga ser alfabetizado até o final do 3º ano, apesar de todo acompanhamento dos professores e planejamentos diferenciados, os quais deverão ser comprovados, o aluno será retido no 3º ano.

Ao se pensar sobre o “tempo na alfabetização”, não se deve perder de vista, que o tempo escolar é regido pelos horários pré-estabelecidos, pelas normas e regimentos internos, pela carga horária, pelo calendário eletivo, pela constante utilização do tempo, ou seja, é grande o desafio de alfabetizar crianças buscando exercer o melhor uso do tempo possível.

Na proposta do Currículo da PMC, orienta-se que no planejamento, o professor contemple as atividades, estratégias diversificadas e diferenciadas, a exploração de diferentes recursos didáticos e a reorganização dos tempos e espaços. Desta forma, “o planejamento das ações pedagógicas possibilita reflexão e intervenção qualificadas, ultrapassando o fazer burocrático, tendo em vista que promove a (re) significação de práticas, espaços e tempos escolares.” (p. 23).

¹⁰ Lei nº 11.274, aprovada em 06/02/2006, materializa a alteração dos artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, instituindo sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Sendo assim, é importante pensar os tempos e os espaços visando um ambiente alfabetizador que vise proporcionar a aprendizagem para os alunos. Horn (2004) revela a necessidade de o professor saber organizar a sala de aula, tendo o cuidado de perceber o que poderá contribuir, chamar a atenção, enriquecer as propostas das atividades.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos matérias e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula nos materiais, nas cores, nos aromas, enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p.15).

Atuantes como elementos da construção social e histórica da realidade, o tempo e o espaço escolar ensinam, permitem a interiorização de comportamentos e de representações sociais.

Neste contexto, a rotina na educação é vista, segundo Barbosa (2000), como um dos fluxos contínuos dos acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar, se tornando, assim, um instrumento de controle do tempo e de outros aspectos, bem como assume uma função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças.

3.2 O ESPAÇO ESCOLAR E A DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL PANÓPTICA

Considerando que espaço e tempo são inseparáveis, considere importante, neste trabalho discutir brevemente sobre o espaço escolar. “a noção de que espaço e tempo podem ser separados é obviamente absurda. [...] Espaço e tempo são inseparáveis em termos de atividade humana”. (DOLAN, 2010, p. 8). O autor argumenta que:

[...] o tempo é priorizado no espaço porque os espaços ocorrem através do tempo; em outras palavras, as pessoas constroem os vários locais de vigilância, instrução e reflexão de acordo com as funções sociais em desenvolvimento (a necessidade social de ensinar, punir ou conter pessoas, e de fato o espaço para incentivá-las ou incitá-las a trabalhar, confessar, relaxar e também experimentar excitação). (DOLAN, 2010, p. 2).

De acordo com Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 62) “a escola pois enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. [...] um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”. A seguir os autores ponderam sobre a escola como um lugar em que o espaço e o tempo são utilizados sem resquícios de intervalo:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação tem uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir de um fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem de todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar. Seria aquele lugar em que alguém ocupa todos os espaços e tempos possíveis, aquele no qual não restem nem resquícios nem intervalos. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61-62).

Para Viñao-Frago e Escolano (2001) “o espaço educa”. Eles afirmam que:

A configuração do espaço, constitui um lugar significativo do currículo. Independente daqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso. Tal ordenação supõe [...] uma determinada distribuição e designação, entre outras várias possíveis, de funções e usos de alguns espaços determinados (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

Os autores ponderam sobre a distribuição e designação dos espaços, simultaneamente, pode-se inferir que há uma distribuição dos corpos, das funções e dos usos que coexistem. Eles ainda ressaltam que a escola é um espaço demarcado que tem:

[...] A função produtivo-educativa ou de ensino e a função disciplinar, por exemplo: ou entre ambas, a função de vigilância e controle. Assim enquanto essa última exige transparência e visibilidade, as duas anteriores tendem a dividir e segmentar os tempos, as matérias ou conteúdos, as pessoas e os espaços. O espaço escolar torna-se assim, em seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado. No qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática - divisão do tempo e do trabalho escolar - e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle - a coordenação - só são possíveis mediante a

comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78.).

Os autores apresentam como o espaço físico se configura num espaço educativo, refletindo sobre a arquitetura e a educação, responsáveis por determinadas funções.

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 47)

A organização dos espaços, geralmente compõe sala de direção, secretaria, biblioteca, sala dos professores, salas de aula. São nesses espaços que as dimensões educativas são construídas.

(...) o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, à sua hierarquia e relações. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 64).

Além de Viñao-Frago se referir aos aspectos físicos e de outros aspectos citados acima sobre o espaço, ele também refere-se ao espaço como “peculiar e relevante.” Pois, segundo ele:

Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 64)

No livro “Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa” de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, são apresentadas imagens de espaços, onde é possível observar os detalhes, a arquitetura, os significados e interesses, onde os autores fizeram relações do espaço com a educação.

Nesta mesma linha de raciocínio Michel Foucault em seu livro “Vigiar e Punir”, apresenta a escola como uma das instituições disciplinares juntamente com os quartéis, hospitais, prisões, entre outras. Para ele essas instituições ao

[...] Dispor da liberdade da pessoa e do tempo [...] concebe-se a potência da educação que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está. (FOUCAULT, 2004, p.265).

À vista disso o Foucault nos leva a refletir sobre o condicionamento dócil dos sujeitos institucionalizados, marcados pela sucessão de afazeres que demarcam o tempo e o espaço, para ele “nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância [...] o indivíduo é cuidadosamente fabricado” (FOUCAULT, 2004, p. 240).

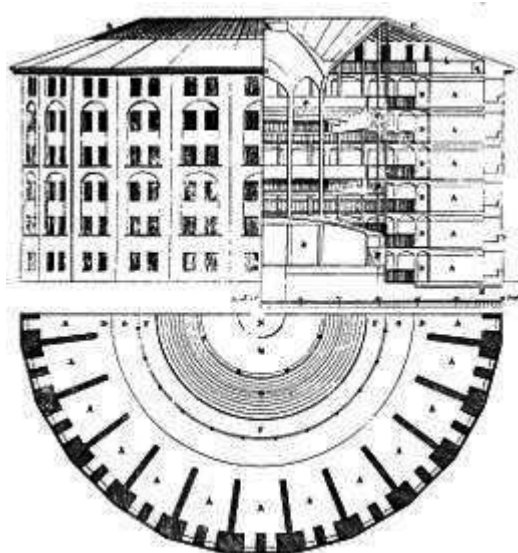
Para o autor os sujeitos são efeitos da maquinaria panóptica. Foucault afirma que essas instituições “[...] fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior [...]” (Idem, 2004, p. 238).

Se exercitarmos o pensamento perceberemos que as instituições disciplinares têm mais ou menos a mesma arquitetura geográfica, por isso Foucault ressalta que “[...] o Panóptico [...] deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento[...]” (FOUCAULT, 2004, p. 228). Ele afirma que:

[...] Este tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos. As cerimônias, os rituais [...] (FOUCAULT, 2004, p. 225).

A planta baixa a seguir remete a uma arquitetura de governo, de funcionamento, de produção, de disciplina e de controle dos corpos por meio da fragmentação do tempo a fim de produzir uma certa produtividade. A ritualização dos tempos nos espaços se configura em uma forma de poder que equivale ao panóptico de Bentham problematizado por Foucault representado pela figura a seguir.

Figura 1 – Panóptico de Bentham



Podemos imaginar a distribuição dos corpos, a utilização do tempo e do espaço, de acordo com Foucault:

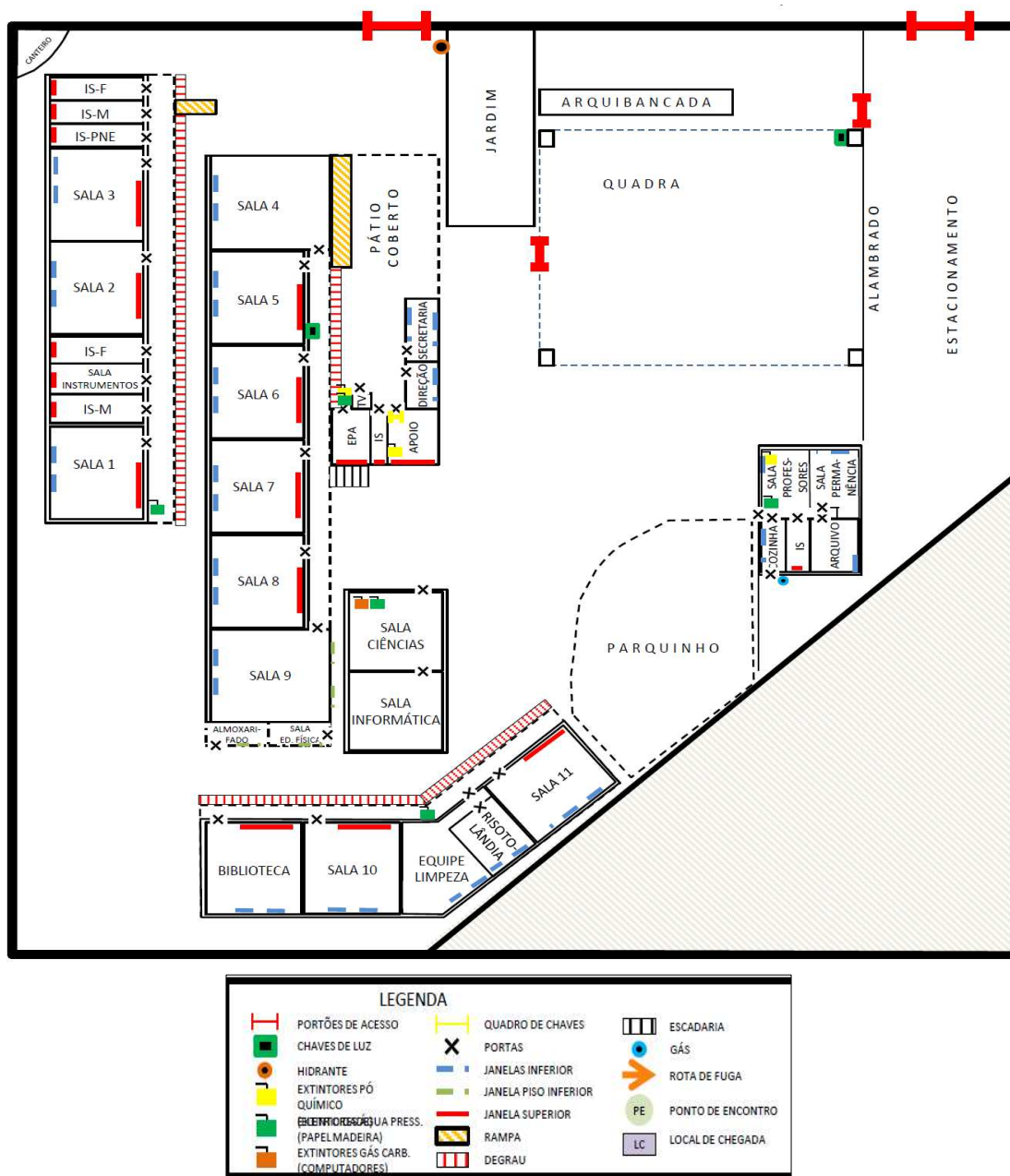
O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está [...] visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas (FOUCAULT, 2004, p. 223-224).

Há uma diferença na arquitetura do panóptico¹¹ de Bentham para a estrutura da escola a seguir: não é mais projetada em forma de anel, a torre e a figura do vigia foram extintas, pois agora há a liberdade de governar-se a si mesmo conforme as normas. Foucault (1999, p. 168) argumenta sobre a arte das distribuições ele ressalta

¹¹ [...] Foi Bentham que realmente a formulou. E batizou. A própria palavra "panopticon" é fundamental. Designa um princípio de conjunto. Sendo assim, Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Ele anuncia uma verdadeira invenção que ele diz ser o "ovo de Colombo". E, na verdade, é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam que Bentham lhes propõe: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. Algo importante a ser assinalado: Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder. (FOUCAULT, 1978, p. 116).

que: “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas”. A seguir, a planta baixa de uma escola de Curitiba se assemelha ao panóptico de Bentham com pequenas modificações que discorreremos adiante.

Figura 2 – Planta baixa de uma Escola Municipal de Curitiba



FONTE: Disponível em [educacao.curitiba.pr.gov.br <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00216188.pdf>](https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00216188.pdf).

Observando a figura acima vê-se que poucas coisas mudaram, a escola está organizada em pequenas unidades espaciais “salas” que equivale as celas do panóptico de Benthan cada uma com duas janelas, uma para o interior e outra para o

exterior em que todos os enclausurados podem vigiar-se mutuamente, uns aos outros, agora cada um exerce o governo de si mesmo e simultaneamente vigiam-se, sobre isto Foucault (1978, p. 68) afirma que:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.

Com o descentramento da era da disciplina para a era do controle foi extinta a figura do vigia, pois agora, todos se vigiam, “[...] O princípio do panopticismo seria permitir a vigilância em todos os momentos, pois as pessoas estariam sempre conscientes de que podem estar sob observação, mas nunca certas de que estão realmente sendo observadas” (DOLAN, 2010, p. 11), a vista disso, pode-se inferir que há o acompanhamento contínuo e ininterrupto dos sujeitos institucionalizados. Foucault (2005, p. 113) afirma que:

[...] um indivíduo que se encontra colocado em uma instituição, sendo que esta instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada. É enquanto indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital, ou se entra na prisão. A prisão, o hospital, a escola e a oficina não são forma de vigilância do grupo. É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo [...].

A sala de aula é micro espaço dentro da configuração escolar organizado para que haja produtividade, aproveitamento do tempo e rendimento individual e do grupo todo organizado de forma ritualística e rotineira, apresento um exemplo institucional de utilização do tempo, ou seja, uma forma graduada de utilização do tempo que investe nos corpos e nas mentes dos sujeitos escolarizados “[...] ; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 29).

À vista disso, pode-se dizer que é na escola em suas salas de aula que, as práticas pedagógicas engendram micropoderes sobre que os corpos, esses se tornam submissos e sujeitados a dinâmica da instituição. Para o autor um ensino para todos implica em

Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (FOUCAULT, 1978, p. 61).

Foucault (1999, p. 11) nos apresenta um suplício de utilização do tempo que nos remete a pensar ainda hoje na utilização e organização do tempo escolar:

Art. 22. — Escola. Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se as filas, e todos entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo. Art. 23. — Às doze e quarenta, os detentos deixam a escola por divisões e se dirigem aos seus pátios para o recreio. Às doze e cinquenta e cinco, ao rufar do tambor, entram em forma por oficinas. Art. 24. — À uma hora, os detentos devem estar nas oficinas: o trabalho vai até às quatro horas. Art. 25. — Às quatro horas, todos deixam as oficinas e vão aos pátios onde os detentos lavam as mãos e formam por divisões para o refeitório. Art. 26. — O jantar e o recreio que segue vão até às cinco horas: neste momento os detentos voltam às oficinas. Art. 27. — Às sete horas no verão, às oito horas no inverno, termina o trabalho; faz-se uma última distribuição de pão nas oficinas. Uma leitura de um quarto de hora, tendo por objeto algumas noções instrutivas ou algum fato comovente, é feita por um detento ou algum vigia, seguida pela oração da noite. Art. 28. — Às sete e meia no verão, às oito e meia no inverno, devem os detentos estar nas celas depois de lavarem as mãos e feita a inspeção das vestes nos pátios; ao primeiro rufar de tambor, despir-se, e, ao segundo, deitar-se na cama. Fecham-se as portas das celas e os vigias fazem a ronda nos corredores para verificarem a ordem e o silêncio.

A escola como instituição de enclausuramento, sequestra o tempo e os corpos dos sujeitos como demonstra o excerto acima em que “[...] a extração da totalidade do tempo é a primeira função destas instituições de sequestro[...]” (FOUCAULT, 2005, p. 118).

Para ele o funcionamento das instituições de sequestro implica certa disciplina e a produção de saberes extraído do comportamento dos indivíduos, pois, quanto mais se conhece as crianças, por meio da observação e dos seus comportamentos melhor pode-se exercer o controle e o governo delas:

[...] Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim nascer [...] um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psicossociologia [...]. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será transcrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá novas formas de controle. (FOUCAULT, 2005, p. 122).

Assim sendo é na escola, na sala de aula, ao esquadrihar os tempos e espaços para a realização das práticas pedagógicas que extraímos um saber sobre as crianças, concordo com Foucault, pois por meio desses saberes produzimos formas de conduzir suas condutas ao fim que se deseja alcançar. A escola organizada de modo a facilitar o gerenciamento dos processos que ali ocorrem

A graduação da escola e de seus currículos em níveis, tempos e espaços, fundamentaram-se em questões pedagógicas para facilitar a homogeneização do processo de escolarização, pretendendo um ensino simultâneo. Basearam-se, também, em uma nova forma de supervisão dos indivíduos, onde os alunos são observados pelo olhar do professor que está sob o olhar do diretor geral (PIZZI; ALVES, 2010, p. 299).

Para Foucault (1978, p.116) “Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas”.

Após essa explanação sobre o espaço escolar¹² e a distribuição espacial panóptica, apresento a seguir, de forma bastante sucinta, um panorama sobre o espaço escolar e sua relação com a prática da alfabetização.

3.3 O ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Considera-se importante ressaltar, brevemente, o espaço escolar e sua relação com a prática da alfabetização, porque o tempo e o espaço são indissociáveis e a organização deles conduz a prática pedagógica. A alfabetização é o processo de aquisição da leitura e escrita, no qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para ler e escrever.

Desta forma, o indivíduo desenvolve a assimilação do aprendizado do alfabeto com a sua utilização como código de comunicação. Além da aquisição da

¹² “[...] “É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político” (FOUCAULT, 1978, p.116).

codificação e decodificação¹³ da leitura e escrita, é preciso também, aprender a interpretar, a compreender e escrever no contexto das práticas sociais.

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

É também através da alfabetização que a criança se insere no mundo social, identificando símbolos, placas, letras, números, palavras, entre outros. Mas, não basta apenas decodificar os sinais gráficos, é necessário compreendê-los, interpretá-los no contexto o qual encontra-se. A autora Magda Soares defende a relação alfabetização/letramento:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

A alfabetização por si só, não dá conta de desenvolver a opinião crítica do indivíduo levando-o a ficar alheio a informações e transformações sociais. Atualmente, segundo SOARES (2003), alfabetizar letrando é proporcionar o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Para tanto, leva-se em conta, não somente o tempo escolar, mas, também, valoriza-se muito o espaço que venha a proporcionar um ambiente alfabetizador para a construção do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

¹³ A codificação refere-se à leitura através de códigos identificando os códigos linguísticos, enquanto que, a decodificação refere-se a interpretação de uma palavra ou frase expressa numa linguagem feita por códigos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 2000), apresentam e defendem um espaço escolar com acesso aos mais diversos materiais de textos escritos, de modo que venham a desenvolver e estimular a leitura.

As Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (2016) reconhecem a importância do espaço escolar como um elemento do currículo e que possibilita o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, houve a preocupação com os alunos do 1º ano em proporcionar um ambiente mais acolhedor, com atividades diferenciadas que se aproximasse mais de uma organização de tempos e espaços da Educação Infantil, bem como, o contexto histórico no qual a gestão municipal de Curitiba se embasou nas referências do PNAIC¹⁴, que precisava reorganizar e resgatar uma rotina para a alfabetização em âmbito nacional. Em relação a organização do espaço escolar, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba orienta:

Com relação ao ambiente da sala de aula, o professor deve preparar um cartaz/quadro-de-pregas que comporte os nomes dos estudantes (crachás), o alfabeto com as letras de imprensa e cursiva (maiúsculas e minúsculas), o alfabeto concreto, um calendário, entre outros, criando um ambiente propício à aprendizagem. (CURITIBA, 2012, p. 8).

Esse documento “Orientações para o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – 2012” é um dos documentos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba que se refere a organização dos tempos e espaços na alfabetização, o qual foi entregue impresso, numa formação no início do ano letivo para as professoras que atuavam com turmas de 1º ano e que não se encontra de forma virtual no site da Secretaria Municipal de Curitiba.¹⁵

Segundo Colello (2010, p. 77) a escola é o lugar onde:

[...] o ensino da escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade de, entre tantas coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões

¹⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – MEC (2012)

¹⁵ <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>.

humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra.

O autor acima citado, expressa como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, demanda de diferentes práticas. O tempo e o espaço podem vir a favorecer esse processo de ensino, perante um planejamento que reconheça esses elementos que também são norteadores de aprendizagem. De acordo com Pizzi e Alves (2010, p. 302):

É importante deixar em evidencia que essa forma histórica de organização da escola moderna, fortemente disciplinadora e normalizadora, acaba constituindo também uma cultura docente predominantemente disciplinadora e normalizadora. Essa cultura docente tem um eixo comum que sempre se move no sentido de formar um ambiente pedagógico eficiente na escola.

Ao reconhecer que o espaço geometricamente estruturado pode ser modificado para viabilizar o processo de aprendizagem, o professor contribui e possibilita espaços diferenciados. Ou seja, superar a disposição das carteiras uma atrás da outra, por exemplo, propondo uma organização diferente das carteiras com propostas de atividades que visem o trabalho em duplas, em grupos, buscando outros espaços da escola, além de valorizar os espaços escolares propiciando uma aprendizagem significativa.

O espaço é retrato da relação [das relações]. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação.” (FREIRE; 1999, p. 96).

Desta forma, é possível afirmar que, o espaço “alfabetizador” é aquele que é construído para oportunizar, despertar, incentivar, motivar, o processo de ensino e de aprendizagem do estudante. “Neste sentido, o/a docente não age de forma neutra. Atua dentro de um contexto [...] que, para o bem ou para o mal, possui poder significativo para colocar em ação o currículo escolar e seus princípios e intenções sociais” (PIZZI; ALVES, 2010, p. 302),

O espaço pode ser modificado de acordo com os objetivos que o professor quer atingir, pode ser construído de acordo com o interesse dos estudantes e também para despertar o interesse neles. Na alfabetização, isso significa, disponibilizar no espaço,

diversas produções escritas como livros, gibis, jornais, revistas, receitas, quadrinhas, cartazes, fichas de leituras, entre outros. Esse espaço pode ser no pátio interno da escola, na biblioteca, pelos corredores da escola, ou seja, em todos os espaços da escola possíveis.

O autor Zabalda (1998) ressalta o seguinte:

(...) costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor (...) é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagens, afinal). (ZABALDA, 1998, p. 53)

Por vezes, os professores limitam-se apenas à sala de aula, e deixam de aproveitar os diversos espaços que a escola possui. A sala de aula, não é o único espaço capaz de produzir conhecimentos, aliás, propor aprendizagens somente em sala de aula não garante o ensino e a aprendizagem que os estudantes necessitam para aprender, como nos alerta Foucault (1978, p.116) “trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos. O professor, precisa encontrar outros espaços possíveis de proporcionar aprendizagem, onde o estudante possa ampliar seus conhecimentos interagindo com todos os espaços da escola.

Em síntese, neste capítulo apresentou-se como o tempo e o espaço escolar estão intrinsecamente ligados a educação, considerados elementos do currículo que regem e organizam as escolas.

4 CAMPO INVESTIGATIVO

Mas a pesquisa é um processo. Na reconstrução desse processo, no estabelecimento de modelos de processo, a análise, a decomposição em fatores ou em causas, é um auxiliar da síntese. Não existe um começo absoluto – nada de reflexões sem observações e de observações sem reflexões (ELIAS, 1998, p.90).

Ao iniciar a pesquisa, é inevitável não se deparar com dúvidas e incertezas diante do percurso a seguir. A primeira e, talvez, a mais importante, é de que, ao finalizar esse estudo é possível, encontrar mais perguntas do que respostas perante a investigação. Pois, o presente estudo não pretende buscar uma resposta pronta, mas, sim alargar a compreensão sobre o objeto estudado, mostrar novas reflexões a respeito do que raramente discutimos: o tempo. Ao se problematizar algo, não se busca criticar, mas sim, pensar sobre uma questão, como também, analisar como foram construídas as diferentes soluções para determinados problemas.

Para analisar a organização do tempo e do espaço escolar configurada no currículo do 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Curitiba, busquei realizar essa pesquisa não através de uma metodologia considerada tradicional, clássica. Após, estudos e leituras referentes à metodologia configuracional proposta por Norbert Elias, sociólogo alemão, a qual analisa os dados da realidade com evidências, ou seja, com dados empíricos, optei por embasar-me nessa metodologia, visto que, pode-se construir um percurso o qual vai se delineando conforme a pesquisa vai acontecendo, com a preocupação de sempre pautar-se na análise da realidade atrelada às configurações de rede de interdependências que ligam os sujeitos uns aos outros. Para Elias, é preciso encontrar uma congruência entre as realidades mostradas através de dados empíricos, ou seja, tudo precisa ser comprovado.

Para tanto, ao propor essa pesquisa, respeitei o autodistanciamento necessário para analisar as configurações onde estão inseridas. Em relação ao autodistanciamento, é importante a colocação que Elias nos remete:

O autodistanciamento, que exige que se veja sua própria pessoa como uma entre outras, talvez seja um pouco difícil atualmente; talvez seja difícil compreender a ideia segundo a qual todos os indivíduos tomados isoladamente nunca vivem de maneira totalmente fortuita ou arbitrária. O fato de que os outros, como a própria pessoa, tenham uma vontade própria impõe

limites à vontade individual de cada um dentre eles, dá uma estrutura e uma dinâmica próprias à sua vida em comum, e não se pode compreender nem explicar essa vida social caso se considere cada indivíduo separadamente – o que só é possível se partirmos dos diversos graus e das diversas formas de sua dependência e de sua interdependência. (ELIAS, 2001, p. 153 - 154).

Para Elias o autodistanciamento, ou seja, o afastamento da realidade, serve para se compreender a realidade com o cuidado de olhar sem as afinidades, sem envolver os sentimentos, sem relacionar impressões, experiências, receios de cunho particular. Pois, do contrário, corre-se o risco de analisar a realidade de forma superficial, parcial.

Para refletir sobre o objeto pesquisado, foi preciso ter cuidado ao analisar a realidade, para não comprometer os possíveis resultados, tendo em vista, os conceitos pré-estabelecidos, as opiniões, os “achismos”, enfim, evitando analisar os dados com juízo de valor. “A utilidade da pesquisa sociológica, como instrumento da prática social, só aumenta se o pesquisador não se engana projetando aquilo que deseja, aquilo que deve ser, em sua investigação do que é e foi” (ELIAS, 2011, p. 226). É preciso tirar as vendas dos olhos, ao assumir o compromisso de realizar uma pesquisa.

Os resultados da pesquisa científica servem, então, para auxiliar os processos de aperfeiçoamento e interpretação da realidade, tornando a vida mais tolerável de ser vivida a partir dos pressupostos de cada sociedade, marcada pela participação de cada sujeito nos processos em que se formam configurações sociais e que sustentam uma cultura, uma economia, uma política e uma história específica. A realidade pode ser pesquisada de diversas maneiras, e com um número considerável de enfoques. O que somente não podemos ignorar são os fatos, tais como se apresentam aos olhos do investigador. Podemos enaltecer ou ignorar na análise alguns deles, porém não temos como afirmar que eles não existem só porque podem ferir princípios nos quais acreditamos. (POOLI, 2007, p.9).

Para Elias, métodos somente quantitativos acabam empobrecendo a pesquisa, pois, não apresentam a devida reflexão sobre a natureza do método. O autor destaca que, para que ocorra uma superação das limitações das pesquisas sociológicas é preciso que os pesquisadores (quantitativos x qualitativos) se aliem para:

(...) discernir e, ao menos conceitualmente, manipular as configurações como tais – especializados tanto na sinopse precisa quanto na análise precisa. (...) Os modelos das configurações, dos padrões ou estruturas sociais podem ser tão precisos e fidedignos quanto os resultados da mensuração quantitativa de fatores ou variáveis isolados. O que lhes falta é o caráter ilusoriamente

conclusivo das inferências baseadas unicamente na análise quantitativa, que muitas vezes são confundidas com a exatidão. Tal como as hipóteses e teorias em geral, eles representam ampliações, progressos ou aperfeiçoamentos do reservatório de conhecimentos existentes, mas não podem ter a pretensão de ser um marco final absoluto na busca do saber, marco este que, tal como a pedra filosofal, não existe. Os modelos e os resultados das pesquisas de configurações fazem parte de um processo, de um campo crescente de investigação, à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, fruto de novas investigações. (ELIAS, 2000, p. 57).

Elaborar caminhos investigativos, que permeiem essa nova forma de pesquisar é um desafio muito grande. A temática analisada neste estudo, trata de um tema complexo, o que acaba exigindo, muita responsabilidade em estar fazendo um estudo sério e que possa vir contribuir, no sentido de discutir e um novo repensar sobre o assunto pesquisado. Como afirma POOLI (1998):

A construção do objeto depende, necessariamente, de uma auto avaliação sobre nossa condição de pesquisador, estimando a responsabilidade com que tratamos as teorias, e a condição com que nos apossamos do objeto para "decifrá-lo". (POOLI, 1998, p. 106)

Desta forma, a metodologia configuracional como abordagem qualitativa, auxilia a pensar sobre determinados assuntos, o que acredito ser o caso deste trabalho. Essa pesquisa se utilizou de técnicas de coleta de dados através da análise documental (Currículo Municipal de Curitiba), e de entrevista semiestruturada com as pedagogas e professoras regentes do 1º ciclo de Escolas Municipais de Curitiba.

Em relação às técnicas escolhidas, justifica-se pelo fato que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

A intenção em realizar as entrevistas, decorreu pelo fato de investigar como as pedagogas e professoras regentes do 1º ciclo de alfabetização compreendem e trabalham a organização dos tempos escolares, baseadas no currículo municipal. Buscou-se, por meio das entrevistas, analisar como é feita a organização dos tempos escolares com as turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental, como as pedagogas e professoras se organizam em relação ao atendimento do currículo, quais as preocupações existentes em relação ao tempo.

O propósito em analisar o Currículo Municipal de Curitiba, foi de identificar como é a distribuição do tempo no currículo, de compreender como foi definido os tempos escolares na organização curricular do 1º ciclo do Ensino Fundamental do município de Curitiba, saber por que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba decidiu por essa organização de tempos escolares e conhecer quais documentos amparam essa organização de tempos escolares na alfabetização.

Portanto, buscou-se encontrar dados empíricos suficientes para analisar com cuidado e atenção, as evidências de como ocorrem as configurações do currículo nas escolas pesquisadas em relação a organização do tempo da Rede Municipal de Curitiba.

4.1 AMBIENTE DA PESQUISA

Enquanto pesquisadora, optei em realizar esta pesquisa em duas escolas municipais de Curitiba, do Núcleo Regional de Santa Felicidade, as quais eu não tivesse vínculo profissional, para poder conhecer realidades diferentes e assim, respeitar a relação de autodistanciamento do objeto da pesquisa.

Primeiramente, solicitou-se ao Departamento de Ensino Fundamental da SME¹⁶, a autorização para a realização da pesquisa. Entretanto, a primeira solicitação ocorreu antes de apresentar o projeto de pesquisa para a banca de qualificação. Em dezembro do ano passado (10/12/2019), tive a autorização para realizar a pesquisa intitulada A construção da noção de tempo por meio da rotina escolar na alfabetização.

A qualificação estava prevista para o final de março do ano de 2020, porém, acabou não acontecendo devido à determinação de suspensão de atividades presenciais na Universidade Federal do Paraná, como medida preventiva à Covid-19. Neste tempo, fiz algumas modificações no projeto, seguindo as orientações do professor João Paulo.

Na data de 20 de abril do ano de dois mil e vinte ocorreu a qualificação da pesquisa, de forma remota. As professoras que compuseram a banca, fizeram sugestões e orientações, sendo necessário desta forma, atualizar a pesquisa.

Com todas essas modificações foi necessário solicitar outra autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma vez que título, objetivos e metodologia

¹⁶ SME – Secretaria Municipal de Educação

tiveram alterações. Assim, fiz as mudanças sugeridas, atualizei o projeto de pesquisa e solicitei uma nova autorização à SME (01/06/2020), para realizar a pesquisa intitulada: "A organização do tempo e suas configurações no currículo escolar da alfabetização". Obtive a autorização para a realização da pesquisa no dia 04/09/2020.

É importante, descrever o cenário em que a pesquisa se deparou. No dia 23 de março de 2020, as escolas municipais de Curitiba fecharam como medida preventiva contra o Coronavírus (COVID-19) e as aulas foram suspensas por tempo indeterminado. Essa situação afetou fortemente a vida das pessoas e, particularmente, a realização da pesquisa. Pois, com as aulas suspensas, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, adotou o ensino remoto por meio de videoaulas gravadas por profissionais da própria Secretaria e transmitidas pela TV aberta (TV Escola Curitiba).

Além das videoaulas, as famílias dos estudantes deveriam comparecer à escola para a entrega de atividades complementares a cada quinze dias. Com todas essas modificações, os professores se depararam com uma demanda de trabalho muito grande e completamente diferente do habitual.

Para comprovar a carga horária de trabalho, os professores passaram a assistir três videoaulas (de 45 minutos aproximadamente, cada uma), preencher uma planilha de atividades remotas, nesta deveria completar os seguintes itens: data, ano (1º ano, por exemplo), número da videoaula, componente curricular, conteúdo abordado, estratégias e materiais utilizados, questões a serem retomadas em sala de aula.

Nesta planilha, tinha uma aba de complementos, onde os professores deveriam preencher a data e as propostas desenvolvidas além das videoaulas, por exemplo: atendimento aos pais via *WhatsApp*¹⁷, elaboração de atividades complementares, participação de reuniões por videoconferência com a Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) da escola, trabalho presencial na escola para a entrega das atividades complementares e kit de alimentos, correção das atividades complementares dos estudantes, entre outras demandas como conselhos de classe, preenchimento do AVALIA (Avaliação Individual da Aprendizagem).

Diante de toda essa demanda, encontrei dificuldades em ir presencialmente até as escolas para solicitar a autorização para realização da pesquisa e de encontrar professoras que se dispusessem em participar da entrevista, pois tínhamos prazos a

¹⁷ WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet.

serem cumpridos pela SME e todo esse trabalho acabou sobrecarregando a todos sem exceção.

Com o intuito de pedir a autorização para a realização da pesquisa, fui pessoalmente até as escolas municipais de Curitiba, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) para as diretoras e, oportunamente, conversei com as pedagogas e professoras responsáveis pelo 1º ciclo (1º ano, 2º ano e 3º ano) do Ensino Fundamental. Apresentei a pesquisa e esclareci que, caberia a elas a livre escolha em participar da investigação. Diante da aceitação em participar da pesquisa, as diretoras, pedagogas e professoras, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2) para oficializar a pesquisa, bem como, assegurar a confiabilidade, sigilo e anonimato das pessoas e das unidades escolares envolvidas.

Já com as professoras, foi feito contato via mensagem telefônica (*WhatsApp*), enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por email, o qual também foi respondido via e-mail por elas.

Foram entrevistadas 2 pedagogas (uma de cada escola) e 6 professoras (3 de cada escola). A entrevista estruturada (apêndice 1) foi realizada de forma online e por conversas (áudio) no *WhatsApp* (conforme a disponibilidade de tempo de cada uma), gravadas e transcritas para poderem ser analisadas.

Com o propósito de fazer a relação da teoria com os dados empíricos do objeto da pesquisa, busquei analisar os aspectos congruentes da organização do tempo e do espaço através do currículo da Rede Municipal de Curitiba, para, junto com os dados empíricos coletados nas entrevistas, compor essa pesquisa.

As apresentações da metodologia descrita, como a abordagem das referências e os estudos teóricos sobre os temas explorados neste trabalho, amparam a discussão das análises dos dados coletados que serão apresentados no próximo capítulo.

5 ANÁLISES DE DADOS

Uma pesquisa pode ser uma grande oportunidade para dar “voz” as vivências, às práticas, principalmente num contexto em que não dão espaço, não se ouvem o que há para ser dito por quem está no chão da realidade.

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com as professoras e pedagogas da Rede Municipal de Curitiba. A análise que segue sobre a organização do tempo e espaço das escolas municipais de Curitiba está subdividida em: 5.1 – Reflexões sobre o tempo, 5.2 - Organização dos tempos e espaços nas Escolas Municipais de Curitiba, 5.3 - Organização do tempo escolar fundamentado no currículo do município de Curitiba, 5.4 - Tempo cronológico e tempo pedagógico e 5.5 - Relações do tempo e espaço escolar no período da Pandemia. O desafio desta pesquisa consistiu em analisar os dados, pautando-se nas realidades apresentadas às configurações de rede de interdependências que ligam todos os envolvidos na organização do tempo e espaço escolar.

Primeiramente, foi exposto o significado do tempo para as entrevistadas, refletindo também sobre a importância do tempo escolar. Em seguida, me propus em refletir sobre a organização dos tempos e espaços nas escolas municipais de Curitiba. Destaquei algumas dimensões das configurações dos tempos e dos espaços escolares dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (2016).

Na sequência, apresentei como o Currículo Municipal de Curitiba organiza o tempo escolar e como as participantes da pesquisa (professoras e pedagogas¹⁸) organizam esse tempo escolar. Depois, realizei algumas considerações sobre a questão: “Em que situações ou momentos, o tempo cronológico não dialoga com o pedagógico?”, buscando conhecer e refletir a realidade da vivência escolar neste aspecto específico sobre o tempo.

Por fim, evidenciei as relações do tempo e do espaço escolar, em relação às atividades pedagógicas perante o cenário de pandemia, as fragilidades e o lado positivo decorrente desta situação inusitada, relatado pelas participantes.

¹⁸ Neste trabalho, me refiro às professoras e pedagogas no substantivo feminino por, majoritariamente, o público da área ser composto por mulheres, a exemplo das participantes da pesquisa, sem a intenção de excluir os homens que também atuam nas escolas municipais de Curitiba.

5.1 REFLEXÕES SOBRE O TEMPO

O que significa tempo para você? Cada pessoa tem uma concepção de tempo, que concebemos por meio daquilo que vivenciamos e do que pretendemos vivenciar. Descrever algo que pouco se discute, é muito difícil. Temos consciência do tempo e sua importância em nossas vidas, mas sentimos dificuldades em defini-lo. As professoras e pedagogas que participaram das entrevistas, em algum momento, diziam: “Nossa, que difícil falar sobre isso!”. As questões levantadas, provavelmente nos fazem refletir, repensar essa organização de tempo tão marcada em nossa sociedade. Não conseguimos assimilar o conceito do tempo sozinhos. Na medida em que vamos crescendo, vamos aprendendo através das convivências e das aprendizagens oportunizadas na sociedade em que vivemos. Para Elias (1998), o tempo, é um símbolo representativo dos conhecimentos e aprendizagens construídos no decorrer da evolução da humanidade como já foi citado no subcapítulo “O tempo na perspectiva de Norbert Elias”. A seguir, discorrerei o significado de tempo para as pedagogas e professoras entrevistadas.

Difícil de descrever o significado de tempo. Como essa questão me fez refletir sobre o meu trabalho na escola. Pensando em tempo e na organização do trabalho pedagógico compreendo o tempo como todos os momentos vividos e planejados para a ação educativa. Tempo onde ocorrem as interações, as brincadeiras, as experiências, as vivências, as trocas e as aprendizagens. Tempo onde se planeja e vivencia a formação continuada na escola. Tempo que representa as ações coletivas e que estão expressas no Projeto Pedagógico da unidade e no fazer pedagógico de todos e de cada um dos envolvidos. Acrescentaria ainda tempo de ser feliz e de se encantar.... De sonhar e de realizar... Tempo de refletir e contribuir para a construção de uma educação pública de muita qualidade! (Pedagoga A)

O exercício que tento fazer é interpretar as falas articulando-as com o contexto escolar, ou seja, com as práticas, por isso analiso o sistema de pensamento ligado às práticas. Na interpretação do fragmento acima, percebe-se que a pedagoga A relaciona o significado de tempo à organização do trabalho pedagógico e as práticas curriculares ao dizer que *“como essa questão me fez refletir sobre o meu trabalho na escola. Pensando em tempo e na organização do trabalho pedagógico compreendo o tempo como todos os momentos vividos e planejados para a ação educativa. Tempo onde ocorrem as interações, as brincadeiras, as experiências, as vivências, as trocas e as aprendizagens. Tempo onde se planeja e vivencia a formação continuada na escola”*. Aqui percebo a fragmentação do tempo, tempo como condutor e organizador

das condutas de professoras e de crianças, como reitera a participante “o tempo como todos os momentos vividos e planejados para a ação educativa”. Como Foucault se refere: “[...] uma prática calculada das localizações individuais e coletivas, dos deslocamentos de grupos ou de elementos isolados, das mudanças de posição, de passagem de uma disposição a outra [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 188).

Perante isso, considero importante levantar uma suspeita perante o discurso que enfatiza o respeito ao ritmo de cada um, a partir da seguinte indagação: como respeitar esses ritmos se todos os momentos são planejados para o melhor aproveitamento das propostas escolares? Sobre isto Foucault (1999, p. 188) pondera que “O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar”, pois “O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Idem, p. 189). Isso corrobora com o que Comenius afirmava: “o fundamento da reforma das escolas está em procurar a ordem em tudo”. (COMENIUS, 2017, p. 49). Sobre este feito Klein, (2011) afirma que:

O currículo como engrenagem na maquinaria escolar vem dispondo as ordenações espaço-tempo também em relação ao corpo do sujeitos na tentativa de individualizar, organizando os alunos por idades e por níveis cognitivos, movimentando os diferentes arranjos para incluir todos: projetos, calendários, cronogramas, grade curricular, planos de estudos, Projeto Político Pedagógico, etc. Todos orientados por políticas Educacionais que regulamentam essas práticas baseando-se em princípios nacionais [...]. Essa disposição, ao disciplinar os saberes, o espaço e o tempo, ensina-nos a ver o mundo de determinada forma, a partir de uma visão homogênea, mas que preconiza as individualidades e o respeito às diferenças (KLEIN, 2011, p. 153).

Em conformidade com o citado por Klein, o fragmento ainda remete ao que Foucault denominou de processos de individualização e totalização, quando a participante reitera que *“Tempo que representa as ações coletivas e que estão expressas no Projeto Pedagógico da unidade e no fazer pedagógico de todos e de cada um dos envolvidos”*. À vista disso, compreendendo o tempo como ordenador, organizador e disciplinador das condutas¹⁹. As ações estão voltadas para todos e a

¹⁹ [...] Controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante,

cada um, o que Foucault chamou de procedimentos de individualização e totalização e que também se relaciona ao ideal pansófico de Comenius. Ele reitera que:

Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem-feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil do que imprimir mil páginas por dia com bela escrita e caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. (COMENIUS, 2017, p. 127).

De acordo com Comenius, a disposição do tempo bem planejada reverbera em um bom funcionamento da instituição de forma tranquila e agradável. Ele ainda pondera que “tentemos, pois, em nome do altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida”. (COMENIUS, 2017, loc. Cit.). Como reforça Comenius, o uso do relógio se relaciona a ordem do tempo, a disposição e a organização nas instituições.

A figura a seguir (Figura 3), exemplifica o uso do relógio como marcador do tempo na escola. Fabris (2011, p. 60) afirma que, “Comenius fazia uma crítica as escolas do seu tempo, tanto pela desordem comportamental dos jovens, quanto pela falta de ordem nos métodos utilizados e incorpora como símbolo desse ordenamento um instrumento que vem fazendo parte sistemática dos currículos escolares: o relógio”, como demonstra a figura a seguir.

que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Figura 3 – O relógio



Trata-se da conhecida fotografia de Robert Doisneau – publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997) – e que retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula.

Fonte: Veiga-Neto (2004).²⁰

Prosseguindo, Fabris (2011) traz contribuições significativas para pensarmos o tempo escolar na atualidade, ela indaga:

Será que na sociedade do controle o currículo o relógio perdeu seu status de currículo escolar? Não creio. As constantes visitas que tenho feito às escolas como pesquisadora e como professora que acompanha estágios no curso de pedagogia, têm mostrado alterações na velocidade do relógio e das ações que se desenvolvem nesses minutos, agora transformados em segundos. A escola continua pautando-se no relógio e em rotinas que incorporam muitas atividades na agenda diária de suas crianças. As professoras e as crianças chegam estafados ao final do dia, mais parecem que participaram de uma maratona do que de uma experiência pedagógica. A professora é mais uma gestora desse tempo [...]. Estaríamos frente a um professor gestor? Em que a disciplina perde o foco para o controle? Esse parece ser o aluno que vive na escola essa ordem curricular, um aluno que ocupa a totalidade do seu tempo, que se preparara para viver na sociedade e ser competente. Um sujeito polivalente com muitas informações e conhecimentos, mas um sujeito sem tempo futuro e passado. Um sujeito com a marca digital”. (FABRIS, 2021, p. 61).

²⁰ Essa fotografia encontra-se no artigo “Os meninos” de Veiga-Neto (2004), onde Robert Doisneau retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula.

À vista disso, podemos pensar diante de uma rotina escolar que ocupa a totalidade do tempo das crianças: qual a margem de manobra que nos resta para conseguir dar conta do currículo, sem que ao final do dia, professoras e crianças estejam exaustos devido a uma rotinização totalizante? Qual a margem de liberdade das crianças e professoras diante desse tempo, espaço e currículo? Tenho a impressão que os sujeitos escolarizados devem estar continuamente em ação, em movimento, em laboração. Para Fabris (2011, p. 62) “O padrão de sujeito pedagógico, o perfil de sujeito um aluno desejável, que permanece cronometrado, mas o tempo é o momento presente sempre pronto para entrar em ação”.

Com relação a essa continuidade temporal totalizante, Larrosa (1994) cita Foucault e afirma que:

Para Foucault, uma determinada maneira de articular o tempo, aquela que enfatiza a continuidade, constitui tanto um refúgio privilegiado para o sujeito quanto o fundamento de sua soberania. Na Arqueologia do Saber, denuncia essa continuidade na maneira de construir narrativamente o tempo com o qual se fabrica uma temporalidade que garante a função fundadora e sintética do sujeito. Uma temporalidade que funciona por totalidades recompostas, por reapropriações do passado, por tomadas de consciência. Uma temporalidade, em suma, que não é senão o progressivo desdobrar-se, apesar dos retrocessos e dos obstáculos, de uma consciência unificadora e soberana. Essa temporalidade contínua não se faz senão através de um conjunto de operações de seleção e distorção que têm como objetivo conjurar todo o aleatório dos acontecimentos, todo o irregular, tudo o que escapa à unidade de uma trama na qual o sujeito reconhece e expressa sua soberania no devir (LARROSA, 1994, p. 72).

Por fim, a participante ainda afirma que o *“tempo de refletir e contribuir para a construção de uma educação pública de muita qualidade!”*, assim sendo, posso inferir que a fala da participante remete à reflexão sobre a otimização do tempo como fator qualitativo do processo educacional, e que cabem as professoras refletirem tomando consciência sobre o uso do tempo. Também me leva a pensar que o tempo está relacionado ao desempenho e esse desempenho é que qualifica a educação.

Sabemos que, por exemplo, para desenvolvermos um bom trabalho, é necessário administrarmos bem o tempo. Se não tivermos uma organização, o trabalho não é realizado. Para a entrevistada acima, ao ser questionada sobre o que significa o tempo para ela, logo ela se referiu ao tempo escolar. Pois, essa vivência é tão forte que, segundo outra entrevistada, é complicado não fazer relação com a escola:

Para mim, tempo é o período que temos para realizar algo, para aprender, para descansar, na verdade, toda nossa vida gira em torno do tempo, estamos sempre com ele contado. Difícil responder sem falar do tempo escolar, responder tempo no geral, mesmo sem querer, acabo pensando na sala de aula. (Professora B)

Como podemos observar, a participante corrobora com o já dito anteriormente. Primeiramente, remete as ações efetuadas marcadas pelo tempo, por conseguinte afirma que, tudo gira em torno do tempo e que está associado ao tempo escolar, a sala de aula. Me remete a pensar que as professoras têm o importante papel de gerenciadoras do tempo, que gerencia o seu tempo e o tempo das crianças por meio das práticas escolares. Diante disso, parece que o tempo está relacionado a narração dos fatos e sobre isto, Larrosa (1994) cita que:

Assim, se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 1994, p. 31)

De acordo com Larossa (1994), ao narrar sobre o tempo, o tempo se converte em uma sucessão em que as coisas acontecem, ou seja, o tempo é narrado como uma história em que o eu se constitui como parte dessa história.

Elias (1998), traz uma reflexão sobre “o enigma do tempo” (p. 97), de como um símbolo ao ser usado de uma forma naturalizada e “autônoma na linguagem e no pensamento dos homens”, nos dá a impressão de uma existência independente. Para ele, o tempo foi reificado devido ao uso rotineiro da palavra tempo como um substantivo.

No contexto social, o “tempo” tem a mesma curiosa forma de existência de outros dados da vida coletiva, que designamos por substantivos como “sociedade”, “cultura”, “capital”, “dinheiro” ou “linguagem”, os quais remetem a uma certa realidade que, num sentido mal definido, parece existir fora dos seres humanos e independentemente deles. Se olharmos mais de perto, descobriremos que os substantivos desse tipo, dentre eles o “tempo”, referem-se a dados que pressupõem uma pluralidade de indivíduos

interdependentes, o que lhes proporciona uma relativa autonomia e até lhes permite, talvez, exercer uma força coercitiva sobre cada um desses indivíduos. (ELIAS, 1998, p. 94)

O tempo, atualmente, é um instrumento de orientação imprescindível para a realização de diversas atividades do nosso dia a dia. Vivemos “contando as horas” para determinados acontecimentos, sem contar que muitas pessoas vivem em função das “horas”. Para Elias essa é “uma das fontes do poder coercitivo que o tempo exerce sobre o indivíduo.” (1998, p. 97). Ao estabelecermos uma vida pautada somente nas horas, nos tornamos reféns do que Elias chamou de “ditadura dos relógios”. Sentimos o tempo “como uma força misteriosa, que exerce sua coerção sobre nós” (1998, p. 21), ou seja, estamos sujeitos às coerções estabelecidas pela sociedade que convivemos.

Mas, apesar da dificuldade que temos em definir o que significa o tempo, conseguimos estabelecer algumas relações para tentar explicar o seu significado.

O tempo é o momento que pode ser definido ou indefinido. Definido, você pode ficar dentro de uma sala de aula durante 4 horas estudando. Ele pode ser indefinido, porque você pode passar um momento estudando, não precisa ter um horário marcado para definir esse tempo. O tempo também é irreversível, como a água do mar, como a água do rio, que passa e ela não volta mais. Vão passar outros momentos, outros tempos, outras águas, mas aquele que passou, não volta mais. (Professora A)

O excerto acima remete a dificuldade de conceituação do tempo, por isso a participante relata que pode ser “definido ou indefinido” pois não é concreto e decorre de uma abstração, por isso, a definição da entrevistada nos faz refletir sobre a importância de viver cada segundo, ou seja, viver o agora, o momento presente. Seguindo a perspectiva elisiana, a existência de diferentes expressões temporais, elaboradas e usadas pelos homens, como por exemplo, “mais cedo”, “mais tarde”, “passado”, “presente”, “futuro”, resulta da capacidade dos homens na elaboração de sínteses, devido a experiência vivida por eles. Elias (1998), trata um dos problemas relativos do tempo, expondo que uma das principais “dificuldades é a tendência, muito difundida, a atribuir ao ‘tempo’ em si algumas propriedades dos processos dos quais esse conceito representa, simbolicamente, os aspectos evolutivos.” (1998, p. 61). Ou seja, temos o hábito de dizer como “o tempo passa”, por exemplo, ao nos referirmos às diversas transformações que ocorrem em nossas vidas ou aos fatos que ocorrem na sociedade em que vivemos. Isso decorre, segundo Elias, da representação de

“uma síntese intelectual, um estabelecimento de relações entre acontecimentos, o qual se efetua num nível relativamente elevado.” (1998, p. 61). Trata-se de um poder humano de síntese, de reconhecer a simbolização e em seguida, associar a sequência dos acontecimentos.

A gente tem que pensar em duas coisas: no tempo cronológico, que está ligado ao relógio, das horas que passam, e também o tempo biológico, que está ligado ao cronológico, mas que na escola faz toda a diferença. O tempo para mim, é algo muito precioso e que na escola, temos que ficar olhando para este tempo, enquanto planejamento, para que eu possa otimizar o tempo de ensino, respeitando também o tempo individual de cada um de aprendizagem. O tempo é um dos bens mais preciosos que o ser humano tem na sua vida e na escola que, às vezes, a gente desconsidera esse tempo e ele é importante para que a gente consiga realmente fazer a função social da escola, a função pedagógica da escola. (Pedagoga B)

Ressalto que está na ordem do discurso o que a participante relatou, pois nunca se ouviu falar tanto do tempo individual das crianças, porém, considero importante retomar a questão do tempo individual de cada um, em que o tempo individual é ajustado ao tempo cronológico do grupo. Diante desta afirmação indago: existem planejamentos diferenciados que contemplem as diferentes individualidades? Dos que estão além e dos que estão aquém? Pode-se dizer mediante isso que, há uma intensificação do planejamento e do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, pois há crianças com diferentes níveis de desenvolvimento em uma sala, crianças cujo o planejamento é adaptado e crianças cujo o planejamento é avançado, variando de acordo com as aprendizagens, com assessoria da professora corregente que também auxilia na sala desenvolvendo propostas diferenciadas.

Prosseguindo, diante da reflexão proposta pela entrevistada acima, destacarei a questão do tempo cronológico e do tempo biológico. Elias, procura esclarecer que, para compreender o tempo, não se deve pensar o tempo separadamente. “Não são ‘o homem e a natureza’, no sentido de dois dados separados, que constituem a representação cardinal exigida para compreendermos o tempo, mas sim ‘os homens no âmago da natureza.’” (ELIAS, 1998, p. 12). Elias defende a necessidade de uma profunda reflexão sobre o tempo para superar essas divisões.

Essa determinação passiva do tempo subsistiu parcialmente até hoje. É possível, por exemplo, determinarmos temporalmente nossas atividades, pautando-nos mais ou menos no ritmo das pulsões biológicas: comemos quando sentimos fome e nos deitamos quando nos sentimos cansados. Em nossas sociedades, esses ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obriga os homens a se

disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social. (ELIAS, 1998, p. 42)

O tempo foi sendo “marcado”, diante da evolução humana perante suas atividades desenvolvidas na sociedade. E essa concepção de “tempo marcado” é muito forte para as pessoas, pois, através do relógio as pessoas passaram a se condicionar para fazer as diversas ações do cotidiano. “O que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que chamamos tempo.” (ELIAS, 1998, p. 16). Segundo a entrevistada:

Tempo, significa para mim, um limite para iniciar e terminar alguma coisa. Uma marcação necessária aos seres humanos para organizarem suas vidas. (Professora C)

Aqui, a participante se refere ao tempo como marcador e organizador como já discutido anteriormente, assim sendo, pode-se dizer que a sociedade atual vive na dependência do tempo, dessa marcação do tempo. Não se cogita viver sem os instrumentos, como o relógio e o calendário, devido a sua importância na vida das pessoas, bem como, à pressão que sentimos do tempo em nosso cotidiano. O calendário é um exemplo dessa “pertença do indivíduo” a uma realidade social a qual ele faz parte. “Com a ajuda de um calendário, cada um pode determinar com precisão o ponto em que ele mesmo veio se inserir no fluxo dos processos sociais e físicos.” (1998, p. 26). No trecho a seguir percebe-se que a participante se refere ao tempo como momentos: “Tempo são os momentos que dispomos a realizar as atividades da nossa vida, sejam vitais, profissionais e pessoais! É implacável, inegociável e estável, apesar da vida ser tão instável! (Professora E)”

Ouvi de algumas entrevistadas que, é preciso ter cuidado para “não se perder no tempo”. Porém, essa expressão que comumente usamos em nosso dia a dia, refere-se a um sentimento de preocupação em perder algo que não podemos pegar com as nossas mãos e proteger, refere-se às consequências que podem ocorrer decorrente à “perda de tempo”. Não nos damos conta, do quanto estamos “presos” ao tempo.

A questão primordial do tempo é a infinidade das mudanças que acontecem dentro de cada instante. O tempo não para e pode exercer simultaneamente, variadas funções na sociedade. E todas essas experiências vivenciadas pelo tempo só foi possível através do desenvolvimento social da humanidade.

Em síntese, nesta sessão foi possível perceber a dificuldade de conceituar o tempo. Percebeu-se que as participantes se referem ao tempo como marcador, organizador, regulador, controlador e disciplinador do cotidiano escolar. Parece que face ao discurso de flexibilidade curricular há pouca margem de manobra para escapar da rotinização e uso total do tempo de forma produtiva. É importante pensar como a maquinaria escolar tem organizado o tempo com vistas a marcar as ações dos sujeitos escolares e também produzir um certo tipo de subjetividade compromissada com um devir, “[...] a vida é um processo de transição no tempo que deve ser preenchido adequadamente em cada momento presente, no qual cada etapa é relevante para si mesma, para uma meta final segura, mas imprevisível”. (SACRISTÁN, 2005, p. 44).

Seguem, no próximo subcapítulo, alguns relatos das entrevistadas sobre a organização dos tempos e espaços nas Escolas Municipais do município de Curitiba e algumas reflexões propiciadas a partir desses relatos.

5.2 ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

A escola é uma das instituições da sociedade responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Podemos reconhecer a escola como um local onde ocorrem diversas configurações, pois as crianças estão nas redes de configuração da sociedade desde o momento em que nascem. Assim, é de suma importância considerar a organização dos tempos e espaços nas escolas. Temos o tempo escolar determinado pelo calendário do ano letivo, os horários de aula, horário de entrada, saída, recreio que são estabelecidos, do mesmo modo que o espaço já está definido como por exemplo, a divisão dos ambientes, das salas de aula. O tempo e o espaço são ferramentas pedagógicas que devem ser levadas em consideração, principalmente, no planejamento realizado pelo professor. O tempo e o espaço escolar são estruturantes no processo educacional.

El tiempo, junto al espacio, constituye uno de los elementos estructurales y estructurantes de la cultura de la escuela. Estructural por lo que tiene de fundamental en la fijación del orden que otorga gobernabilidad a las instituciones destinadas a la formación de la infancia y la juventud; estructurante porque interacciona e influye en la configuración de otros elementos que forman parte de la vida escolar como el espacio, el

currículum, la conducta de los sujetos y las mediaciones instrumentales del funcionamiento de los establecimientos docentes. (ESCOLANO, 2008, p. 33)

A aprendizagem também ocorre através dos tempos e espaços escolares. Ao serem pensados e utilizados como ferramentas pedagógicas, visam proporcionar aprendizados significativos para os estudantes. E em concordância com o que afirma Escolano (2008), a pedagoga B destaca que o tempo e o espaço escolar:

É uma das temáticas mais fundamentais e fundantes do processo de ensino e aprendizagem na escola, porque temos um currículo da Rede Municipal de Curitiba prescrito, a ser cumprido. Dentro deste currículo, temos todas as questões do currículo oculto, enfim, a dinâmica da escola e se você não tem uma organização de trabalho, pensando nesse tempo e pensando nos espaços, você acaba sendo engolida pela rotina e tudo aquilo que você precisaria e aquilo que você tem como foco de trabalho, acaba se perdendo. Eu ouço muito as professoras dizendo: “mas não deu tempo, não consegui dar conta” e isso porque a gente tem realmente uma organização de trabalho, onde o tempo é fundamental. Penso que organizar o tempo é algo que faz toda diferença do trabalho do professor. Quanto mais o professor planeja e consegue organizar esse tempo, melhores resultados ele tem na aprendizagem das crianças e isso é claro vale para os espaços também. (Pedagoga B)

Podemos perceber de acordo com a entrevistada que, quanto mais a professora organizar o tempo e o espaço, melhores resultados de aprendizagem terão as crianças. Isso me leva a crer que há um esquadrinhamento do tempo e do espaço com vistas ao exercício da disciplina sobre os corpos, o que facilita a visibilidade, a vigilância e a intervenção se necessário: Foucault (2004) diz que o panoptismo²¹ é uma característica estrutural da nossa sociedade. O autor afirma que a:

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor da prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica não mais se alguma coisa passou ou não, mas de determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. (FOUCAULT, 2004, p. 88).

²¹ O *panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar vigilante [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 87).

Tendo em vista, a alfabetização, período escolar estudado neste trabalho, não cabe a mim dizer se o tempo e espaço escolar da Rede Municipal de Curitiba está certo ou errado. Ao me dispor em analisar essa questão, me proponho em refletir sobre o assunto, repensar sobre os diferentes tempos e espaços escolares. E diante, da colocação exposta acima pela pedagoga, percebo que enquanto professora, a “pressão” para cumprirmos o que está proposto pelo currículo é tão grande que, se não houver planejamento adequado, a chance de chegar no final do ano letivo e não ter cumprido com o currículo pode comprometer o aprendizado dos estudantes.

Essa pressão em meu entendimento se relaciona também ao modelo rígido de confinamento, diversas disciplinas, tempo de hora aula, currículo a ser ensinado, hora do intervalo, refeições, etc. A pedagoga justifica a produtividade da organização do tempo e do espaço da escola com a finalidade de promover não, apenas o cumprimento do currículo, mas, de proporcionar uma aprendizagem que aproveite de fato, todas as possibilidades que o ambiente da escola oferece.

As formas de utilizar o espaço e o tempo são duas variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica. As características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem, assim como manifestações marcadas por determinados valores: estéticos, de saúde, de gênero, etc. São muitas as horas que os alunos passam num espaço concreto e com um ritmo temporal que pode ser mais ou menos favorável para sua formação. (ZABALA, 1998, p. 130)

A participante entende que, a utilização do tempo e do espaço escolar é uma das formas de “intervenção pedagógica” no sentido de transmitir segurança e ordem. Penso que esta afirmação está relacionada a sensação de ordem que a disciplina traz devido a organização desse espaço, desse tempo, por isso é entendida como sensação de segurança para dominar o acontecimento aleatório.

Por outro lado, penso que na falta dessa disciplina, dessa organização tempo e espaço pode ocorrer a desordem, o caos, a confusão, a bagunça, a balbúrdia, o ócio. A “ordem está sendo vista aqui [...] no sentido de que é possível explicar as formações a partir de sequências (estruturadas e ordenadas, apesar de mutáveis) de acontecimentos sociais” (SUSIN, 2006, p. 116). Sobre a ordem e o caos a autora ainda afirma que:

Aqui a ordem pode ser entendida como conceito, visão, estratégia, como forma de distinção e controle do caos. Desordem/caos são vistos como algo que devem ser, assim como a natureza, dominados, subordinados, remodelados, de forma a se reajustarem às necessidades humanas (SUSIN, 2006, p. 143-144).

Como Zabala (1998) salienta o tempo e o espaço escolar são fatores determinantes que podem vir contribuir consideravelmente na aprendizagem dos estudantes. O detalhe consiste em saber gerir esses fatores, pois não basta apenas o trabalho do professor, é necessário o envolvimento e trabalho de todos que trabalham no ambiente escolar.

O tempo escolar não se refere apenas aos conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Ele pode ser compreendido como os horários de entrada e saída dos estudantes, da hora do recreio, do calendário do ano letivo da escola, dos horários das aulas, do tempo que o professor planeja, do tempo de o aluno aprender, da rotina escolar, o tempo das avaliações. Ou seja, o tempo escolar é um trabalho coletivo, faz-se necessário o envolvimento de todos.

Segundo a professora B, devido ela trabalhar em duas escolas diferentes, ela percebe diferença nas organizações dos tempos e dos espaços escolares:

Então, assim eu vivo as duas realidades e eu acredito que conforme as escolas que a gente vai passando cada uma valoriza de uma forma essa questão do tempo, do pedagógico, da interação, do espaço, da aprendizagem e se eu passar em dez escolas, eu vou ver dez tipos de organizações diferentes. Eu penso que a maioria das escolas, organizam-se pensando no bem-estar das crianças que eles possam ter um momento de aprendizado. (Professora B)

A participante se refere a duas organizações do tempo e do espaço que exerce suas atividades profissionais. Aqui, penso que fica evidente que há diferenças configuracionais na organização do tempo e do espaço nas escolas, pois, cada escola pode organizar o tempo e o espaço de acordo com as necessidades, levando em consideração a realidade que a comunidade está inserida. Porém, essa organização deve ocorrer de acordo com o que é determinado pelo Ministério da Educação. Por exemplo, as escolas podem definir o horário de entrada e saída (7:30 às 11:30, 7:45 às 11:45, 8:00 às 12:00), mas não podem reduzir a carga horária diária de aula de quatro horas. Em relação aos espaços, cabe à cada escola planejar, modificar, diversificar, promover espaços adequados para as interações entre as crianças, para

os diferentes momentos de aprendizagens, sempre respeitando as orientações legais previstas para o acesso e permanência de todos os estudantes.

Na verdade, esse poder que a escola tem é considerado por Elias como margem de manobra, pois:

No interior da sociedade a que pertence, o indivíduo comumente dispõe de uma certa margem de autonomia, tem uma certa latitude em seu poder de decisão. Também a humanidade dispõe de uma margem de autonomia e de um certo poder decisório, no interior de uma natureza que é alheia ao homem e que ela não controla. (ELIAS, 1998, p. 18)

Desta forma, prega-se uma autonomia relativa, em que é possível fazer apenas o que está determinado pelas legislações, pelas autoridades. Existe uma hierarquização legal do tempo e do espaço escolar postos há muito tempo o que gera uma margem de manobra pequena para as escolas tomarem suas decisões.

O tempo e o espaço escolar consistem na premissa de aprendizagens e comportamentos contínuos estabelecidos por normas explícitas e implícitas. A organização pedagógica escolar tem uma burocracia a cumprir. Essa burocracia escolar é regida pelas legislações brasileiras que, por exemplo, ordenam o cumprimento do calendário escolar. Iniciamos e terminamos o ano, tendo como base norteadora de trabalho o calendário escolar.

Diversas vezes, me questionei o porquê da obrigatoriedade regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), dos 200 dias letivos anuais que totalizam 800 horas/aula. Essa obrigatoriedade contribuirá, de fato com a aprendizagem dos estudantes ou não passa simplesmente de uma burocratização imposta a ser cumprida pela escola? Questões como essa, nos fazem pensar nas diferentes finalidades do tempo e do espaço na escola.

Ao pesquisar sobre a mudança dos dias letivos da LDB 5692/71 (180 dias letivos) para a LDB 9.394/96 (200 dias letivos), no parecer CNE/CEB nº: 38/2002, encontrei a justificativa que essa mudança se dava pelo fato, de que o Brasil tinha o ano escolar menor do que em outros países. “É um avanço que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores”. Porém, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) publicou o relatório anual “Education at a Glance” (2019), em que mostra que o Brasil é um dos poucos países que possuem mais de 190 dias letivos. Isso aponta que a justificativa apresentada no parecer CNE/CEB nº: 19/2009 é incoerente, ou seja, o aumento de dias letivos sem

uma justificativa plausível, que não está amparada em dados concretos e que valorize o tempo do estudante na escola, por exemplo, torna falsa a justificativa de “avanço” na educação.

O calendário escolar visa padronizar, controlar o tempo vivido na escola e apresenta como objetivo garantir a realização das atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem previstos no currículo. Segundo Veiga-Neto (2002) é possível considerar o calendário escolar como um “operador do dispositivo envolvido com a ressignificação do espaço: o currículo”.

Assim, os calendários, cronogramas e horários escolares funcionam, ao mesmo tempo, como espacializadores do tempo e como espacializadores epistemológicos; eles conformam (espacialmente) nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre os nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que fazemos de ambos —tempo e saberes. Nesse sentido, eles nos disciplinam, ordenando as ações dos nossos corpos —onde deveremos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem. Além disso —e mais sutilmente—, eles nos ensinam a ver o mundo como um mundo disciplinar; nesse caso, vale dizer: tanto um mundo cujos corpos e ações são ou devem ser (naturalmente) disciplinares, quanto um mundo cujos saberes são ou devem ser (naturalmente) disciplinares. O *naturalmente* corre por conta do esquecimento de que tais dispositivos são invenções sociais, do esquecimento de que não são, digamos, dados naturais que estariam desde sempre à disposição para serem descobertos ou usados por nós. (VEIGA-NETO, 2002, p. 213)

Para Veiga-Neto (2008) o currículo é um “artefato cultural e escolar” que auxilia na construção do sujeito, “centrado na ordem, na representação e na disciplina” (2008, p 7). Para ele, o currículo:

é um dispositivo envolvido com a ressignificação do espaço, na medida em que ele é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar. E por ser uma estrutura, o currículo estrutura, isso é, é um estruturante; por ser uma estrutura disciplinar, o currículo é um estruturante disciplinar. Em consequência, ele gera, no amplo âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e *apenas* essa, espacialidade. Enquanto dispositivo, o currículo tem operadores através dos quais ele se coloca em movimento e vai dispondo ordenações minuciosas na maquinaria escolar. Alguns desses operadores estão particularmente envolvidos com a construção da espacialidade moderna. Esse é o caso dos calendários, dos cronogramas e, principalmente, dos horários escolares [.....] (VEIGA-NETO, 2008, p.7)

Veiga-Neto nos proporciona uma reflexão referente ao currículo onde, enquanto profissionais docentes, seguimos o currículo como algo pronto e acabado.

E mesmo questionando-o, somos obrigadas a cumpri-lo. Desta forma, concordo que o currículo seja “um estruturante disciplinar” como tão bem descreve o autor.

Ao propor a vivência do currículo em diversos espaços, se possibilita aprendizados e significados que se estabelecem através das relações. Ao considerar a organização do tempo e do espaço de sua unidade escolar uma das entrevistadas destacou:

Eu penso que essa organização ela tem sido uma construção e uma reflexão possibilitada a partir dos estudos do currículo, do refletir mesmo sobre o próprio trabalho na escola. Os Parâmetros Indicadores de Qualidade²² (2016), também trazem elementos para que a gente possa estar avaliando e construindo esse tempo e espaço dentro das próprias necessidades da nossa comunidade escolar. A gente precisa avançar muito nesse sentido, porque uma preocupação muito grande que eu tenho parece assim: “Bateu o sinal para o recreio, por exemplo, acabou esse tempo agora vem o outro tempo.” A gente ainda trabalha de forma muito fragmentada, a gente tem tentado caminhar nessa superação, e até mesmo do entendimento de que todo espaço pedagógico, de todo o espaço da escola pode ser pedagógico, de até como a gente tem utilizado esse espaço acho que isso ainda tem sido um desafio, a gente ainda tem caminhado nessa construção, mas eles são de fundamentais importância. Não dá para pensar no planejamento sem pensar em que tempos e espaços essa ação pedagógica vai acontecer. (Pedagoga A)

A pedagoga demonstra preocupação em refletir sobre o que é proposto no currículo e também em construir o tempo e o espaço respeitando as necessidades da comunidade escolar. Traz à tona, a realização de um trabalho fragmentado, pois ainda, nos deparamos com a ideia muito enraizada de que é preciso “ganhar tempo” no sentido de ensinar os conteúdos dentro da sala de aula.

A realização anual dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade, possibilita a todos os envolvidos, a reflexão sobre diversos aspectos das unidades escolares, tais como: leitura, ambiente educativo, gestão democrática, prática pedagógica e formação continuada. Esses critérios e indicadores propicia a identificação do que acontece nas escolas e aponta o que ainda não ocorre. Por exemplo: No quadro 1, os Critérios e Indicadores são sobre Leitura. Em relação à Acessibilidade, item “2. Profissionais da educação planejam situações de leitura, considerando diferentes espaços da escola.” (CURITIBA, 2016, p 10). Será que todos os professores da escola utilizam bem os diversos espaços existentes na unidade? Eis aqui uma reflexão

²² Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba, são instrumentos de avaliação institucional da Rede Municipal de Educação de Curitiba, realizada por meio de discussões que envolvem toda a comunidade escolar (profissionais das escolas, educandos (as) e familiares).

importante que os profissionais poderão fazer em relação ao trabalho desenvolvido referente à Leitura nos diferentes espaços da escola. Ficar dentro de quatro paredes com um espaço em que há possibilidades diferenciadas de aprendizagens, é o mesmo que desperdiçar oportunidades. Por isso, a importância de um bom planejamento e da reflexão constante sobre o que é planejado.

Em contrapartida, apesar de sabermos enquanto professores, da importância de aproveitar os diferentes espaços da escola para oportunizar diferentes aprendizados, na realidade de sala de aula nos deparamos com a “velha rotina” de uma carteira atrás da outra, na qual sentimos dificuldades de nos desprendermos do pensamento “temos que dar conta do conteúdo”. E acreditamos ainda que para “dar conta do conteúdo”, não podemos desperdiçar tempo saindo da sala para “contar historinhas”. Infelizmente, muitas de nós, ainda pensamos assim. À vista disso, considere importante problematizar algumas dimensões do referido parâmetro considerando que:

[...] cada indivíduo é incitado através da implantação de discursos e práticas de especialistas para se tornar um tipo de pessoa, para reconhecer desejando ou produzindo indivíduos de acordo com as práticas discursivas implementadas em espaços específicos, frequentemente fechados ou delineados. (DOLAN, 2010, p. 3).

Assim, portanto, o discurso dos parâmetros indicadores de qualidade conduz por meio do discurso às práticas que conduzem as condutas no espaço e no tempo escolar.

5.3 ALGUMAS DIMENSÕES DAS CONFIGURAÇÕES DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR

Nesta subseção, discutirei as dimensões educativa do espaço escolar, “enquanto lugar situado no espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial [...]. mas [...] ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, tem uma dimensão educativa” (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 74). Assim sendo, a partir de agora tratarei de alguns pontos dos parâmetros indicadores de qualidade.

Quadro 1 – Leitura

Critérios e Indicadores

Acessibilidade

1. Crianças, estudantes e profissionais da escola têm acesso ao acervo da unidade.
2. Profissionais da educação planejam e realizam situações de leitura, considerando diferentes espaços da escola.
3. Profissionais da educação planejam e realizam situações de leitura, considerando diferentes espaços da cidade, tais como, Casa da Leitura, Biblioteca Pública, museus, parques, praças, faróis do saber, gibitecas, entre outros.
4. Crianças e estudantes têm acesso à biblioteca, no horário do recreio, bem como em todos os períodos em que a escola está aberta.
5. Crianças e estudantes que frequentam a educação em tempo integral têm acesso à leitura no horário de almoço.
6. Crianças e estudantes têm livre circulação na biblioteca/farol do saber, com acesso às estantes.
7. Crianças e estudantes têm livre acesso a materiais de leitura de qualidade, como livros, gibis, revistas, jornais, áudio livros e outros suportes textuais nas salas de referência/aula.
8. Nos ambientes de recepção e acolhimento, a comunidade escolar tem acesso a materiais de leitura de qualidade.

(Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba, 2016, p 10)

Aqui fica visível que as situações de leitura deve ser planejada pelas professoras preconizando os diferentes espaços (diferentes espaços da escola, Biblioteca pública, museus, parques, praças, faróis de saber, gibitecas, entre outros) e tempo (horário do almoço, nos ambientes de recepção e acolhimento, entre outros) bem como a diversidade de gêneros textuais, livros, revistas, gibis, jornais, áudios livros e outros, visando disponibilizar a leitura de qualidade nos diferentes tempos e espaços para toda a clientela.

Considerando que “a subjetividade é vista aqui como construída através de técnicas específicas conectadas a discursos e conhecimentos e implementados em locais específicos” (DOLAN, 2010, p.7) os Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (2016) apresenta questões sobre o “Ambiente Educativo” para ser avaliado. Nesse documento, é possível perceber que o espaço é considerado uma maneira da criança construir a sua própria noção de espaço e que segundo o embasamento teórico apresentado a seguir, se baseia em quatro dimensões:

O espaço de uma instituição educativa é um elemento curricular (FORNEIRO, 1998). Ele se traduz no Projeto Político-Pedagógico da escola e precisa ser pensado a partir da inter-relação entre quatro dimensões: física, relacional, temporal e funcional. Nessa perspectiva, a articulação e o planejamento dessas dimensões contribuem para que o direito à aprendizagem de todas as crianças e estudantes seja efetivado, tornando o espaço um ambiente educativo. Na elaboração deste documento, optou-se por estabelecer critérios, tendo como base as dimensões apontadas por Forneiro (1998):

- física – diz respeito ao espaço físico e suas condições estruturais e de acesso, aos objetos do espaço e à sua organização;
- relacional – refere-se ao modo como o espaço é organizado, favorecendo as interações, o modo como elas se estabelecem, os diferentes agrupamentos, a mediação do professor, das crianças e estudantes;
- temporal – compreende o uso do tempo, nos diferentes espaços da escola, de forma planejada;
- funcional – constitui as diferentes formas de utilização do espaço, considerando a sua flexibilização, acessibilidade, segurança e autonomia, para as crianças e os estudantes. (SME, 2016, p. 13)

É ressaltado nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (2016), que o espaço da escola “não é neutro, pois a disposição dos materiais, os arranjos dos mobiliários, a estruturação planejada, a apresentação e a construção dos trabalhos das crianças e estudantes refletem as concepções de ensino-aprendizagem de escola e de sociedade.” (2016, p. 13). E ao refletir sobre os “Critérios e Indicadores”, percebe-se como o espaço, segundo Escolano e Viñao-Frago (2001) “carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. (p. 64). As escolas precisam seguir algumas normas e orientações em relação ao espaço, assim sendo, “[...] essa constelação de movimentos e rotinas corporais recorrentes em espaços e situações restritas e observáveis produzem um modo de autorreflexão e auto relação. Em outras palavras, surge uma geração direta de subjetividades”. (DOLAN, 2010, p. 10).

Pode-se observar que o uso dos espaços e tempos escolares são pensados com vistas a alcançar objetivos específicos, Dolan (2010) cita Foucault argumentando que:

[...] Claramente, Foucault estava preocupado com a implementação de procedimentos de objetivação e subjetivação no tempo e no espaço, mas aqui o espaço é altamente controlado em instituições relativamente fechadas, como prisões, escolas e fábricas. A dimensão temporal é significativa na medida em que as atividades prescritas recebem durações específicas para desempenho e realização das ideais. As pessoas são individualizadas e subjetivadas parcialmente por virtude de ocupar espaços individuais, o que permite maior observação e controle social. A organização e diferenciação do espaço permitiram um tempo mais preciso dos períodos escolares e estágios;

aqui "tempo" refere-se ao uso estratégico do tempo como recurso para alcançar certos objetivos [...]. (DOLAN, 2010, p.11).

Os Parâmetros buscam identificar se todas as Unidades escolares contemplam essas exigências e caso não possuam, a escola deve traçar metas para resolver e ficar de acordo com o que é estabelecido.

Quadro 2 – Ambiente Educativo (Físico)

Critérios e Indicadores

Físico

1. Todos os espaços são arejados, iluminados, com cortinas (quando necessário) em cores claras e/ou neutras, mobiliário e piso adequado e com a devida manutenção.
2. Os espaços da escola são devidamente identificados e sinalizados, possibilitando o reconhecimento de cada local e sua funcionalidade a toda comunidade escolar, de acordo com as necessidades individuais.
3. A escola se organiza para acompanhar os momentos de entrada e saída, bem como a circulação de pessoas no interior da unidade.
4. As paredes das salas e corredores apresentam produções das crianças e estudantes, imagens, desenhos e objetos, sem estereótipos, relacionados ao trabalho pedagógico.
5. As produções e os materiais estão organizados, nas paredes, ao alcance visual das crianças e das(os) estudantes.
6. As salas utilizadas, em diferentes turnos, por diferentes grupos, são organizadas de forma compartilhada e respeitosa.
7. O espaço e os materiais são renovados, periodicamente, com a participação das crianças e estudantes, refletindo o trabalho desenvolvido.
8. Os espaços estão organizados para garantir a segurança e a acessibilidade a toda a comunidade escolar, de acordo com as necessidades individuais.

(Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba, 2016, p. 16)

O quadro 2, remete a organização do espaço físico da escola. Como é possível observar, o Ambiente Educativo Físico deve garantir a segurança, a acessibilidade, a circulação das pessoas de modo que as paredes sejam organizadas visualmente com as produções das crianças “refletindo o trabalho pedagógico desenvolvido”. À vista disso, a organização do espaço físico escolar está associada à sua funcionalidade com relação ao deslocamento e acesso coletivo.

Pode-se notar que as salas, corredores e paredes são espaços privilegiados para contar sobre o que se faz neste espaço, um espaço em que podemos observar

um pouco do que fazem as professoras e as crianças na unidade escolar. Essas produções são substituídas com determinada periodicidade, o que faz com que as pessoas que circulam por ali acompanhem visualmente o que fazem as professoras, às crianças e a escola. Podemos dizer na perspectiva de Foucault, que é um espaço panóptico, que torna visível às práticas, isso também possibilita aos pais acompanhar o cotidiano das crianças.

Ao se pensar num planejamento, o professor faz uma previsão de tempo que nem sempre corresponde com suas expectativas, pois sempre ocorrem alguns imprevistos. De modo que, é importante o professor antecipar algumas situações e se preparar, caso elas ocorram. Por exemplo: deixar separadas algumas atividades complementares para os estudantes que finalizarem antes o que foi proposto, reduzir algumas atividades para os estudantes que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. Esse item está contemplado no item 1 do quadro 3 – Ambiente Educativo dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade (2016).

Quadro 3 – Ambiente Educativo (Temporal)

Temporal

1. O planejamento dos tempos na escola considera a diversidade e os diferentes ritmos das crianças e estudantes.
2. As crianças da educação infantil e os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm, diariamente, diferentes propostas de brinquedos, jogos e brincadeiras, livres e orientados, nos espaços internos e externos, que atendam às suas necessidades e interesses.
3. O planejamento do tempo das aulas, nas turmas de 6.º a 9.º ano, prioriza a organização das aulas, de forma geminadas, com menor fragmentação dos tempos escolares.
4. Todos os profissionais da escola planejam atividades que permitem a exploração dos diversos espaços internos e externos da unidade.
5. A permanência é organizada de forma a garantir momentos de estudos, planejamento, trocas de experiências, acompanhamento da aprendizagem e formação continuada.
6. A escola desenvolve ações que possibilitam às famílias conhecer e acompanhar o cotidiano da criança e do estudante.

(Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba, 2016, p. 18)

O quadro acima, dispõe da organização temporal do ambiente educativo por meio de ações planejadas que explore os espaços internos e externos e que considere a diversidade e os diferentes ritmos das crianças e estudantes, com menor

fragmentação. Mediante isso, indago sobre o respeito a esses ritmos, devido a uma jornada pedagógica que preconiza o ensino de um currículo prescrito. Penso que outras pesquisas continuarão a pesquisar sobre este assunto avançando na compreensão da adequação dos tempos aos ritmos escolares das crianças.

Retomando, quando a pedagoga A apresenta em sua entrevista que “ainda trabalhamos de forma fragmentada, que precisamos avançar num planejamento que valorize os tempos e espaços”, considero importante refletir sobre o que Veiga-Neto (2000) nos apresenta:

Se quisermos pensar dentro do nosso tempo, na busca de um mundo mais justo e feliz, teremos de colocar no equacionamento dos nossos problemas uma maior clareza acerca das novas práticas espaço-temporais a que estamos submetidos – e às quais estamos submetendo nossos alunos – dentro e fora da escola. (p. 19)

Ao afirmar isso, Veiga-Neto (2000) nos proporciona uma reflexão muito significativa no sentido de repensarmos que sentido faz termos um planejamento que contemple apenas o conteúdo a ser trabalhado. Apesar de sabermos da importância de possibilitarmos práticas educativas nos diversos espaços e tempos da escola, temos como desafio superarmos essa limitação do conteudismo, ainda tão fortemente presente na nossa realidade escolar. Ao reconhecermos a necessidade de repensarmos os espaços e tempos da escola, significa que temos consciência da relevância que isso tem na educação.

É necessário pensar nos espaços e tempos escolares a fim de organizar e planejar, para que seja alcançado os objetivos das propostas pedagógicas. Desde a recepção dos estudantes, as organizações da fila, do recreio, do horário do lanche, fazem parte do contexto pedagógico. Então, eu penso assim, a partir do momento que você escolhe o espaço e organiza, tudo fica mais apto a possíveis aprendizagens, passando uma certa tranquilidade e segurança para os estudantes. (Professora C)

A participante reconhece como contexto pedagógico todos os momentos em que a criança permanece na escola. É importante ressaltar que o tempo pedagógico de aprendizagem é visto ainda por muitos professores como aquele que só ocorre dentro da sala de aula com a exploração de conteúdos. Assim, o tempo de aprendizagem é reduzido à sala de aula e momentos como, por exemplo, o recreio, é considerado como perda de tempo pedagógico.

A Rede Municipal de Educação de Curitiba, visa superar essa concepção buscando incentivar a valorização de todos os espaços e tempos das unidades escolares. Para tanto, é primordial todos os profissionais escolares terem ciência desta importância e executarem ações que visem a exploração destes tempos e espaços.

Com relação ao tempo para a alfabetização nas escolas pela Rede Municipal e também, partindo da ideia de que a criança pode ser alfabetizada durante o 1º ciclo (1º ao 3º ano) é um tempo bom, um tempo suficiente para a criança ser alfabetizada. (...) Os espaços temos muito que evoluir ainda, muitas crianças na mesma sala. O professor precisa usar de muita criatividade para ele poder diversificar as aulas, pra não ficar ali nas 4 paredes, naquela sala de aula, tentando ensinar a ler e a escrever, contar (...). Tem muitas coisas que dificultam o trabalho e a própria questão do número de crianças por turma. (Professora D)

A entrevistada demonstra em relação aos espaços escolares, a dificuldade de se trabalhar com um número grande de alunos em sala de aula. Ela evidencia também o desafio da necessidade de o professor saber diversificar o planejamento em sala de aula.

Na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, a Portaria 26/05 determina que no Ciclo I pode ter 30 alunos no máximo (Quadro 4). Na alfabetização, etapa em que se exige atenção individualizada, esse número de estudantes compromete a qualidade de ensino, pois prejudica a aprendizagem, a relação entre professores e alunos e a avaliação dos alunos.

Quadro 4 – Números de educandos por turmas nas unidades escolares do município de Curitiba

Ensino Fundamental	
Ciclo I	25 educandos(min) 30(max)
Ciclo II	25 educandos (min) 35(max)
Oficinas (Piás e CEI)	30 educandos (como referência para grupo)
5ª./8ª. séries	30 educandos (mínimo) 35 educandos (máximo)
Turmas com educandos de inclusão	Poderá haver redução de até 5 educandos mediante Parecer da CANE/SME
Escola Especial	08 educandos (mínimo) 10 educandos (máximo)
Turmas de condutas típicas	06 educandos (máximo)
Modalidades de Atendimento de Educação Especial no Ensino Regular:	
Classe Especial	08 (mínimo) a 10 (máximo)
Salas de Recursos	10 (mínimo) a 30 (máximo)
Educação de Jovens e Adultos	
Fase I (1ª. a 4ª. séries En. Fund.)	15 (mínimo) a 30 (máximo)
Fase II (5ª. a 8ª. séries En. Fund.)	15 (mínimo) a 35 (máximo)
Turmas com educandos de inclusão	Poderá haver redução de até 5 educandos mediante parecer da CANE/SME.
* Quando a turma não atingir o mínimo de 15 educandos, poderá ser ofertada turma multiseriada.	

(Portaria Municipal de Curitiba 26/2005)

Pode-se observar no quadro acima a distribuição espacial da sala de aula por número máximo e mínimo de crianças. Inspirada em Viñao-Frago e Escolano (2001), cabe aqui uma reflexão filosófica do pensamento, que tipo de espaços oportunizamos o acesso a nossas crianças: um espaço mecânico, que controla, fixa e ordena, ou um espaço mais livre de possibilidades de aprendizagens? Os autores afirmam que é necessário “abrir o espaço escolar e construí-lo de um modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou a adaptação a circunstâncias diferentes. Isso se configura [...] em um processo de configuração dos espaços” (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 139).

Como já foi exposto neste trabalho, o professor corregente atua juntamente com o professor regente, buscando acompanhar as atividades propostas, além de atender individualmente os alunos com mais dificuldades. Seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, os professores devem planejar atividades adaptadas para esses estudantes com dificuldades. Essas atividades seguem o mesmo planejamento que a dos demais estudantes, porém, com grau de dificuldade menor, visando proporcionar atividades que correspondam ao nível de

desenvolvimento que esses estudantes se encontram. Se assim funcionasse em todas as unidades escolares, seria o ideal. Porém, na realidade nos deparamos com o quadro de funcionários incompleto, o que compromete esse trabalho de regente e corregente, pois os profissionais que se encontram na escola precisam suprir a ausência dos demais, principalmente para “cobrir” a permanência²³. Sendo assim, o trabalho que deveria ser compartilhado pelo professor regente e corregente, toda a demanda de trabalho acaba ficando apenas para o professor regente. Aqui, justifica-se, portanto, que o número ideal de estudantes no Ciclo I seria de 25 alunos. Alfabetizar 30 alunos é um trabalho exaustivo, minucioso, só quem atua diretamente em sala de aula com essa realidade conhece.

Neste subcapítulo, foi possível analisar a organização dos tempos e espaços nas escolas. Em suma, foram destacados alguns assuntos pertinentes como a importância do professor em saber aproveitar os tempos e espaços da escola, a compreensão sobre o tempo escolar desde o momento em que o estudante chega à escola até o momento que ele vai para casa, as diferenças nas organizações dos tempos e dos espaços escolares respeitando as necessidades de cada comunidade, sobre a burocracia regida pelo calendário escolar, as reflexões proporcionadas pelo documento municipal “Parâmetros e Indicadores de Qualidade”, algumas dificuldades em relação ao espaço da sala de aula em comportar tantos alunos para alfabetizar.

A escola é “uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1999, p. 197). É possível perceber como a maquinaria escolar calcula, planeja, avalia, organiza, ordena, estrutura, sistematiza e programa o uso do tempo e do espaço escolar de modo a tornar funcional sua organização.

Na próxima subseção, será analisado como o currículo Municipal de Curitiba organiza o tempo escolar.

²³ Na Rede Municipal de Educação de Curitiba, “Permanência” é o período destinado para os professores realizarem os estudos, planejamento, elaboração de material de apoio didático e de instrumentos de avaliação, visando o aprimoramento do processo de ensino –aprendizagem, que ocorre uma vez na semana (4 horas) e tem a “Hora-Atividade” que corresponde aos 33% de hora-atividade previsto pela lei.....

5.4 ORGANIZAÇÕES DO TEMPO ESCOLAR FUNDAMENTADO NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA

Nesse tópico, será apresentado como o currículo Municipal de Curitiba organiza o tempo escolar, o qual está respaldado na Base Comum Curricular (2017), e que se encontra organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Analisaremos aqui o “Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. Princípios e Fundamentos – Volume 1”.

O tempo escolar refere-se, basicamente, à divisão dos horários dos dias e das horas que correspondem ao calendário escolar e que regem toda a dinâmica do tempo na escola, ou seja, o tempo escolar é a organização da escola em relação ao tempo. Esse tempo escolar que foi e continua sendo determinado por processos sociais, históricos e culturais, que foram sendo construídos de acordo com as necessidades da sociedade, e que se configuram como instrumentos civilizatórios. O tempo escolar tem a finalidade de organizar e regular a vida na escola, possibilitando a socialização dos estudantes em outros tempos e espaços sociais.

O currículo Municipal de Curitiba está voltado numa concepção de “Currículo em ação para uma cidade educadora” que considera a cidade um espaço educativo.

Ao aprender na cidade, com a cidade e pela cidade, estabelece-se o diálogo com a comunidade educativa, e o trabalho pedagógico ultrapassa a sala de aula. Segundo Moll (2019, p. 36), a partir das relações que se dão entre os processos educativos e a cidade, “desenvolvem-se outros modos de viver e perceber os tempos e os espaços nos quais a vida acontece no sentido [...] de garantir o direito de inscrever-se no espaço concreto onde se vive”. Reconhecer a cidade como um território educativo requer trabalho intencional e planejado pelas equipes escolares. (CURITIBA, 2020, p. 13)

O currículo propõe assim, um planejamento voltado para os diversos espaços da cidade (praças, museus, parques, jardinetes, instituições de ensino, teatros, feiras, festas populares, unidades de conservação, ruas e suas arquiteturas, jardim botânico, zoológico, espaços sagrados de diferentes matrizes religiosas, entre outros) e que valorize as mais diversas possibilidades de aprendizagem.

Como o currículo Municipal de Curitiba foi atualizado em 2020, houve pouco tempo para ser estudado pelos profissionais das escolas. Muitas ações já eram contempladas antes dele ser lançado oficialmente, como por exemplo: os passeios com os estudantes pelas redondezas da escola, explorando todo o seu entorno. O

currículo valoriza os espaços da cidade, explorando o tempo e o espaço, oportunizando diversas aprendizagens.

O Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba destaca no texto “Princípios e Fundamentos” a temática do tempo escolar, mencionando o tempo escolar como um elemento a ser planejado. Os saberes escolares, os encaminhamentos metodológicos, a organização do espaço e do tempo escolar são elementos a serem articulados aos objetivos de aprendizagem propostos para cada ciclo ou ano (CURITIBA, 2016, p. 23).

O documento apresenta o tempo escolar pela vertente da organização e controle do tempo, ou seja, o tempo escolar está pautado na organização curricular por ciclos, nos conteúdos em trimestres, na carga horária correspondente a permanência do estudante na escola regular e na educação integral de tempo ampliado, no tempo destinado ao planejamento do professor, no tempo de sua jornada de trabalho diretamente com o estudante.

Assumindo princípios que corroboram com o fortalecimento de uma escola que possibilita aprendizagens contínuas, a RME²⁴ reafirma, neste documento, a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem. Essa organização se expressa em um compromisso de todas as escolas da RME na organização do trabalho pedagógico, considerando que todos os estudantes progridem em suas aprendizagens de forma contínua em sua singularidade, de acordo com ritmos e tempos de aprendizagem, não se restringindo ao ano letivo. (CURITIBA, 2020, p. 15)

O currículo respaldado nos ciclos de aprendizagem busca respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante. Para tanto, os professores devem propor atividades diferenciadas, tendo em vista os níveis de aprendizagem dos alunos. Vale destacar que, os ciclos de aprendizagem é uma maneira encontrada também para reorganizar os tempos e espaços escolares, nesse sentido se faz necessário uma nova prática pedagógica que valorize esse processo contínuo.

Em contrapartida, podemos encontrar autores que criticam essa concepção de currículo, pois associam ciclos a queda da qualidade do ensino. Segundo Freitas:

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno (grifos do autor) e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão

²⁴ Rede Municipal de Educação.

continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, *a partir da proficiência média dos alunos*. (2007, p. 973)

No contexto escolar, vemos de perto essas questões que Freitas (2007) cita, especialmente no ano em que está previsto as avaliações do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb é calculado com base nos dados da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O intuito no geral, das unidades escolares, é obter o menor número possível de reprovações para não comprometer o resultado do Ideb. As reprovações ocorrem no final do Ciclo I (3º ano) e no final do Ciclo II (5º ano) e, infelizmente, é possível nos deparar com aprovações de estudantes que não estão completamente alfabetizados e que seguem com dificuldades de aprendizagens nos anos seguintes. Portanto, o ciclo pode ser visto e defendido como uma maneira de resolver o problema de aprendizagem, e por outro lado, é apresentado como forma de exclusão.

Enquanto professores atuantes dentro das salas de aulas, vivenciamos a pressão direta de: saber fazer um planejamento que contemple as individualidades de cada estudante, de promover um planejamento que respeite o tempo e o espaço escolar, de fazer com que todos os estudantes aprendam, como se o ensino-aprendizagem dependesse unicamente dos professores. As configurações e as redes de interdependências envolvendo a escola, precisam ser consideradas. Segundo a professora B:

A organização do tempo escolar é um grande desafio, pois temos um currículo gigantesco para dar conta. Pensando no bem-estar dos estudantes, nos organizamos de forma que atenda o que o currículo exige e sem deixar de oportunizar os momentos onde os estudantes podem ser criança, pois é o que eles ainda são, não podemos nunca esquecer disso. Atrás de todo estudante existe uma criança que precisa brincar, precisa ser criança e ter o contato com o outro. Então, pensando nesses fatores, acredito que a organização do tempo escolar está de acordo com o currículo da rede.

Desafio! É essa a palavra que resume o trabalho docente, principalmente, na atualidade. Para a entrevistada, “a organização do tempo escolar é um grande desafio”, e relaciona esse desafio ao cumprimento do currículo, ou seja, “dar conta”

dos conteúdos propostos no currículo. Pois, o que está proposto no currículo é considerado o conhecimento básico (mínimo) a ser aprendido pelo estudante. E é aqui que a participante se refere ao desafio encontrado pelos docentes, uma vez que o currículo apresenta uma excessiva quantidade de conteúdos a serem trabalhados, sendo necessário muita compreensão, perspicácia ao elaborar um planejamento buscando valorizar o que o estudante sabe, aguçar ou despertar a sua curiosidade para o aprender dos conteúdos propostos pelo currículo através de atividades atrativas e que respeitem o nível de aprendizagem de cada um e que possam garantir o efetivo aprendizado. Desta forma, cabe ao professor estar sempre se reinventando, buscando alternativas com os recursos que possui, fora os demais problemas que os profissionais da educação precisam estar superando para conseguir realizar um trabalho minimamente decente.

A organização do tempo escolar, busca por meio da rotina ordenar as ações, as atividades, os espaços e tempos, isto é, disciplinar as intenções educativas. Alfredo Veiga-Neto traz como as práticas disciplinares espaço-temporais foram atuando e se organizando na escola. Ele explica que “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um "sentido" ao corpo.” (2000). O tempo para Veiga-Neto é contingente e da mesma forma que o espaço não deve ser entendido numa perspectiva em que ocorrem as nossas ações, “as nossas ações não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo; muito mais do que isso, é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido para nós. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação.” (2000). A seguir, a entrevistada afirma que o tempo é organizado por meio de uma rotina:

Acredito que nas escolas municipais, o tempo é organizado numa rotina. E como tem um currículo a ser seguido durante o ano letivo, ele é organizado de maneira que atinja todos os conteúdos durante o ano letivo e separados por aula, mas muito flexível. Por exemplo, se a organização da rotina é aula de Língua Portuguesa antes do recreio e após aula de Matemática, mas você tem a percepção de que aquela aula está produtiva, você pode se alongar, alongar a aula e fazer só aula de Língua Portuguesa naquele dia. Mas também, pode ter alternância nas disciplinas, que sejam distribuídas as disciplinas durante a semana para que no final do ano possa contemplar todos os conteúdos curriculares do ano letivo. (Professora A)

A entrevistada apresenta uma certa “autonomia relativa” que o professor tem em flexibilizar a distribuição das disciplinas, em estender o tempo da atividade que despertou interesse nos alunos. Mas, sem causar defasagem de nenhum outro conteúdo, pois todos os conteúdos propostos no currículo devem ser trabalhados. O planejamento é um instrumento fundamental para o professor porque o auxilia em sua organização, mas, é importante destacar que a flexibilidade no planejamento visa redimensionar as atividades propostas valorizando o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. O planejamento não deve ser compreendido como uma camisa de força, em que o professor terá que seguir rigorosamente o que foi planejado. É necessário ter percepção perante o que foi planejado para verificar se a proposta da atividade continuará sendo interessante para os alunos e continuar prosseguindo.

Outro ponto bastante relevante perante um bom planejamento, além do tempo, é a organização do espaço, como já foi mencionado anteriormente e que será reforçado pela entrevistada, como podemos observar:

Então a gente procura que elas²⁵ façam, que organizem dentro do planejamento esse tempo e esse espaço. No caso do ciclo I, especialmente as crianças menores do primeiro ano, a gente tem solicitado que essa organização do tempo preveja tempos fora da sala de aula, tempos dentro da sala de aula, tempos com ludicidade, sem perder de vista o currículo mas, entendendo essa questão da idade porque até o ano passado, ainda não tinha o corte de idade para ingressar no primeiro ano e muitas crianças ainda completando 6 anos no segundo semestre, alguns bem no finalzinho do ano e a gente vinha sentindo uma dificuldade nesse sentido. A gente vinha trabalhando nesta perspectiva do trabalho dessa organização e que os espaços pensando no espaço dentro da sala de aula que eles oportunizassem momentos de trabalho coletivos, em grupos, individuais, em duplas. (...) Tentando organizar os espaços que as pessoas utilizem esses espaços da escola e organizar esse tempo. Com relação ao tempo dentro da sala de aula, sempre foco no planejamento e procurando organizar assim que tempo eu vou dedicar para português, matemática, que tempo eu vou organizar para história e Geografia, porque na rede a gente tem a permanência. Então que o professor consiga se organizar dentro desta carga horária por quê tem as horas de permanência que é o tempo de organização do professor. Tem outra questão que é o tempo do professor para organizar o tempo na sala de aula. A gente tem na rede Municipal a hora atividade, que é o tempo do professor para se organizar para e que nem sempre é bem aproveitada. Às vezes, ele acaba não aproveitando aquele tempo para aquilo que é necessário. Acho que é um desafio a organização do tempo porque também tem a ver com a quantidade de conteúdos que o currículo prevê. Então, a gente procura organizar o planejamento olhando para os critérios. Tem sido um desafio ainda as pessoas olham para o conteúdo e esquecem de olhar para os critérios, daí se perdem. Daí quando vai organizar ver “puxa

²⁵ A pedagoga aqui, se refere às professoras.

ficaram faltando algumas coisas” porque o conteúdo é muito amplo.
(Pedagoga B)

Primeiramente, a participante traz uma situação que comprometia muito o planejamento, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes: o corte da faixa etária das crianças de 5 e 6 anos para serem matriculados no 1º ano do ensino fundamental na rede municipal de Curitiba. Até o final do ano de 2020, regia a lei de matricular estudantes que completassem 6 anos de idade até o dia 31 de dezembro do respectivo ano que seria matriculado. Assim, a turma de 1º ano era composta por alunos que iniciavam com 6 anos completos e por alunos que só iriam completar 6 anos no final do ano, o que resultava numa diferença muito grande no sentido de comportamento, de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A grande maioria das alfabetizadoras percebiam a dificuldade dos estudantes que ainda não tinham 6 anos completos em acompanhar as atividades propostas, além das evidências que os estudos do Campo da Psicologia apresentam sobre o ingresso prematuro ao Ensino Fundamental que poderá implicar na motivação e interesse dos estudantes diante da aprendizagem, e que por falta de preparo cognitivo e emocional, a imaturidade podendo comprometer o processo de aprendizagem, e vindo a apresentar dificuldades de aprendizagem nas próximas etapas de ensino. Desta forma, eram propostas atividades diferenciadas, com brincadeiras, em espaços variados que viessem a estimular e proporcionar um aprendizado mais significativo para os estudantes. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade:

Art. 2º A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula (BRASIL, CNE/CEB nº 2, 09/10/2018).

Essa mudança de o estudante ter 6 anos completos até 31 de março para ser matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, é comemorado pelas alfabetizadoras, pois era algo muito requisitado por elas perante as dificuldades encontradas ano após ano. A diferença de quase um ano entre os estudantes era visível e quando

apresentavam dificuldades de aprendizagem se arrastava até o final do ciclo I, ou seja, até o final do 3º ano, em que em alguns casos, acabava em retenção.

Retomando a fala da pedagoga B, gostaria de destacar também, que é evidente a grande preocupação em cumprir com o que está proposto no Currículo. Como a entrevistada ressaltou, ela propicia reflexões às professoras de como aproveitar melhor o tempo pedagógico, em sala de aula, em outros espaços da escola com propostas de trabalhos diversificados e reforça o cuidado que o professor deve ter com o tempo que tem para planejar, buscando seguir os conteúdos com os critérios propostos pelo currículo, de modo a não se “perder” no tempo.

Discute-se aqui, portanto, a organização do tempo escolar, em relação à distribuição dos conteúdos no decorrer do ano. Para “vencer”, “dar conta” de todos os conteúdos elencados no currículo, os professores precisam ter bem esclarecido a importância do planejamento contemplar os conteúdos. Para tanto, proponho uma breve reflexão sobre “o tempo do professor” para pensar nesse planejamento, para estudar, para refletir.

Segundo o Currículo Municipal de Curitiba (2020), a aprendizagem é considerada “um processo contínuo, não restringindo o tempo para aprender e se desenvolver em apenas um ano letivo.” (p. 20). Nesse sentido, o Currículo fundamenta-se em Libâneo (2017), em que o planejamento é visto como “um processo de racionalização da prática educativa, o que permite aos profissionais articularem as atividades próprias do trabalho educacional às necessidades dos estudantes, expressas em seus contextos” (LIBÂNEO, 2017, p.21). Cabe ao professor, portanto: “especificar as estratégias, as atividades diversificadas e diferenciadas²⁶, a exploração de diferentes recursos didáticos e a reorganização dos tempos e espaços.” (Idem, p. 23).

Desta forma, o professor deve contemplar em seu planejamento, atividades que venham proporcionar o ensino-aprendizagem a todos os estudantes. Ou seja, ao elaborar o seu planejamento “geral”, ele deve realizar adaptações para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou para os estudantes com inclusão, bem como proporcionar atividades diferenciadas para os estudantes que se encontram num nível de aprendizagem avançado.

²⁶ Por atividades diversificadas e diferenciadas, compreende-se a sistematização e a mediação do professor em encaminhamentos didático-pedagógicos que possibilitem aos estudantes serem atendidos em suas singularidades (...) sem excluí-los do coletivo da turma. (CURITIBA, 2020, p. 23)

O tempo destinado ao professor para realizar esse planejamento e realizar as demais demandas que a sua função exige é chamada na rede municipal de permanência. E cabe ao pedagogo durante a permanência do professor acompanhá-lo, promover estudos, discussões, estudar alternativas e em conjunto tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Segundo a pedagoga A:

A gente tem feito um grande estudo do nosso currículo, tem estudado muito até mesmo depois que houve essa mudança no currículo, de acordo com a Base Nacional, a gente tem se debruçado sobre esse estudo e eu acho que para além destes conteúdos, a gente tem pensado nessas concepções que sustentam por exemplo, o que sustenta o trabalho com geografia, o que sustenta o trabalho com ensino religioso, de não estar pensando somente no conteúdo mas também nesta concepção: de matemática, a resolução de problema. Isso tem ajudado a gente a pensar um planejamento talvez um pouco mais articulado de que as coisas não fiquem tão em gavetinhas, que eu consiga planejar nesse tempo e espaço possibilitando até uma integração, uma interdisciplinaridade, que mesmo a gente não tendo isso previsto no calendário, porque a gente tem poucos momentos para que, por exemplo, todos os professores que atuam no primeiro ano sentem juntos, todos os professores da educação infantil. Isso ainda acontece de forma fragmentada e devido ao tempo a gente tem tentado articular que as discussões aconteçam para que a gente tenha um trabalho sem perder de vista que a criança que recebe o trabalho de cada um de nós é a mesma e que de repente, a gente não consegue ir articulando essa ação. Então, no momento do planejamento todas essas questões têm pesado. O nosso papel enquanto pedagogas, tem sido tencionar essa reflexão: o que eu vou trabalhar, que espaço eu vou usar, que materiais precisamos. Agora temos na escola uma proposta de dois laboratórios de aprendizagem: um com materiais alternativos, outro no sentido de ser um laboratório de aprendizagem criativa, possibilitando outros momentos e uma outra concepção de aprendizagem. Porque eu acho que quando a gente está pensando nessas duas palavras: tempo e espaço, o planejamento eu acho que a gente não pode perder de vista que, concepção de ensino e aprendizagem eu tenho, que concepção de criança, que concepção de estudante eu tenho, e o que eu quero, o que a gente quer com cada uma e todas as propostas que a gente faz. Eu acho que isso é algo bem importante. Uma outra questão a gente fica pensando naqueles princípios de Equidade e inclusão, de que o quanto a gente tem que atender com as nossas propostas, todos e a cada um dos Estudantes.

A pedagoga A, trouxe alguns pontos relevantes nas práticas docentes. Primeiramente, destaco a importância fundamental do papel do pedagogo nesse processo de formação do professor. É “nesse tempo e espaço de organização do trabalho pedagógico” (CURITIBA, 2020, p. 24), que é possível, “refletir sobre os caminhos do planejamento, retomá-lo e reorganizá-lo, considerando os direitos de aprendizagem dos estudantes.” (CURITIBA, 2020, p. 24). É possível perceber a preocupação, o envolvimento, a presença da pedagoga, pois a partir do momento em que ela se utiliza de estudos realizados, propõe reflexões para os professores, ela

sabe e reconhece a relevância do seu papel enquanto formadora dos professores e corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Outra questão que gostaria de ressaltar é que a entrevistada apresenta um aprendizado em conjunto, em que ela e os demais profissionais pensam, estudam e planejam juntas, valorizando o conhecimento de todos os envolvidos, buscando superar alguns desafios, como por exemplo, o planejamento mais articulado, considerando os tempos e espaços escolares, possibilitando uma interdisciplinaridade, como mencionarei mais adiante. Quando há uma parceria efetiva do professor com o pedagogo, quem sai ganhando é o estudante. Concordo com o Currículo Municipal de Curitiba quando se refere:

Na permanência, é primordial a presença do pedagogo, enquanto mediador, coordenador e articulador do trabalho pedagógico, bem como responsável pelos processos de ensino e avaliação da aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente. (2020, p. 24).

É na permanência, que o professor tem tempo para pensar seu planejamento, produzir materiais que venham contribuir na aprendizagem dos estudantes, conversar com seus colegas de trabalho, pedagogo e equipe da direção visando encontrar soluções para os desafios encontrados no dia-a-dia. Em outras palavras, é nesse momento que o professor estrutura o tempo pedagógico. Aproveitar esse tempo para organizar o planejamento é fundamental para o bom andamento e qualidade do trabalho do professor. Assim, um planejamento organizado e bem elaborado é um dos critérios que pode vir a garantir o ensino e aprendizagem dos estudantes.

A entrevistada evidencia também, sua preocupação em atender os princípios de Equidade e Inclusão que se encontram pautados no Currículo Municipal de Curitiba (2016) como uma concepção para oferecer uma “Boa Escola” (p. 6). Segundo o Currículo:

A EQUIDADE como princípio baliza as políticas educacionais do município, na perspectiva de superar a assimetria social, econômica, cultural e individual dos sujeitos, reconhecendo as desigualdades e fazendo justiça social. A equidade significa disponibilizar a todos (as) e a cada um (a) o necessário para sua emancipação social. (CURITIBA, 2016, p. 6)

A inclusão escolar tem por finalidade assegurar o acesso e a permanência dessas crianças e educandos (as) nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando o acesso à educação básica, o desenvolvimento de potencialidades e a promoção da aprendizagem. (CURITIBA, 2016, p. 32)

Esses princípios fundamentam-se numa concepção de escola que reconhece o espaço em que se valoriza as diferenças com condições e acesso ao conhecimento elaborado a todos os estudantes. A palavra equidade surge diante da necessidade de diminuir a desigualdade ocasionadas por diferentes fatores sociais e econômicos, o que pode causar diferenças na aprendizagem comparando com outros grupos. Ou seja, ao proporcionar uma aprendizagem efetiva e significativa a todos os estudantes o resultado aparece nas avaliações nacionais. Mas, a participante deixou evidente durante a entrevista que sua preocupação é de fato, a aprendizagem de todos os estudantes.

Em síntese, nesta sessão foi possível uma análise interpretativa sobre o tempo escolar no Currículo Municipal de Curitiba, o qual é imprescindível para o funcionamento da escola, pois, a concepção de currículo sem tempo, não existe. Destaco a citação de Brandão (2009), ao afirmar que:

O currículo escolar, ao imprimir a lógica do tempo e do espaço, disciplinou o uso desses na duração, como e quando realizar as tarefas; disciplinou saberes, disciplinou corpos. Ao longo dos tempos, foram organizando-se formas de controlar o uso do tempo de todos aqueles que convivem no espaço escolar, tornando tempo e espaço o próprio currículo escolar. Como bem explica Veiga-Neto (2004) passamos a espacializar o tempo. Daí o relógio representa tempo e espaço 'indissociáveis'; o artefato – relógio – representa um tempo, a saber: um tempo escolarizado, o qual deverá ser internalizado a cada geração de indivíduos, tornando o relógio, símbolo do espaço/tempo. (p. 38-39).

Desta forma, o currículo escolar se configura no tempo, no espaço, nos indivíduos, na comunidade, nos conhecimentos, nas aprendizagens, nas relações que se estabelecem dentro do contexto em que se está inserido. Foi possível analisar que existem profissionais que se preocupam em refletir sobre a importância do tempo escolar e que não pensam somente em “cumprir” com os conteúdos do currículo. Ao pensar sobre o tempo escolar, as professoras entendem como o momento em que ocorrem as interações, as aprendizagens, as brincadeiras, as experiências, as trocas, as vivências.

Na próxima sessão, será analisado a questão: “Em que situações ou momentos, o tempo cronológico não dialoga com o tempo pedagógico?”, quais são as questões relevantes no cotidiano escolar referentes ao tempo que não convergem para as entrevistadas.

5.5 TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO PEDAGÓGICO

Após refletir e analisar sobre o tempo escolar no Currículo Municipal de Curitiba, apresentarei algumas considerações sobre a questão: “Em que situações ou momentos, o tempo cronológico não dialoga com o pedagógico?”. Esta pergunta é importante para conhecermos e refletirmos sobre a realidade da vivência escolar neste aspecto específico sobre o tempo. O tempo cronológico refere-se ao tempo marcado e definido pelo relógio.

O tempo pedagógico pode ser compreendido como a relação entre a estruturação curricular e a correspondente distribuição das atividades educativas pelo trabalho pedagógico, realizado com a finalidade de proporcionar o ensino e aprendizagem dos estudantes. Para isso, esse trabalho deve ser pensado, planejado, embasado em objetivos e critérios estabelecidos, sustentado pelo “tempo cronológico” (calendário escolar, horários de aulas), ou seja, trata-se de um trabalho minucioso, de certa forma burocrático, que exige conhecimento e organização para realizar todo o trabalho docente.

Ao realizar as entrevistas com as professoras e pedagogas, com a questão: “Em que situações ou momentos, o tempo cronológico não dialoga com o pedagógico?”, elas afirmaram em se tratar de uma pergunta difícil, pois vivenciamos no cotidiano diversas situações em que “falta tempo” para “dar conta” de tudo.

Mais uma pergunta difícil. Que o tempo não dialoga com o pedagógico, eu vou responder para você com base no que eu tenho que é o primeiro ano. Muito se fala que o primeiro ano é o “antigo pré”, mas só que a exigência de conteúdos a dar conta com primeiro ano a gente vê que de fato não é o antigo pré. Então assim, são crianças de 5 e 6 anos que tem um conteúdo gigantesco para dar conta e nesse momento a gente vê que não dialoga, que não tem assim o que é exigido com o tempo que nós temos disponíveis. (...) Temos conteúdos gigantescos, principalmente língua portuguesa, é muita coisa para dar conta em um ano com uma criança de alfabetização, que você tem que ensinar a pegar no lápis, a escrever o nome, que tem que partir da base, da base mesmo. (Professora B)

A professora B reforça a preocupação em trabalhar todos os conteúdos previstos no Currículo. Tal preocupação é compartilhada pelos demais professores e se configura num objetivo em comum a todos que é o de que os estudantes aprendam, o que no Ciclo I, significa que os estudantes sejam alfabetizados, ou seja, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Quando a entrevista desta pesquisa foi realizada, as turmas do 1º ano ainda eram compostas por estudantes que completavam 6 anos até 31 de dezembro. De modo que, a entrevistada acima reforça o que já foi mencionado anteriormente, que a diferença de idade interfere no processo de alfabetização. Magda Soares (2005), autora reconhecida nos estudos sobre a alfabetização, reforça o que significa alfabetização e o que é necessário para adquirir esse aprendizado:

O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. **Conhecimentos e procedimentos**: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa. **Capacidades motoras e cognitivas**: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (2005, p.24)

A autora fundamenta e explica quais conhecimentos e capacidades são necessárias para que ocorra a alfabetização, o que também é relatado pela entrevistada quando ela se refere ao ter que ensinar alguns estudantes a pegar no lápis. Porém, Magda Soares (2005) ressalta que, essas habilidades são importantes para alfabetização, mas não são consideradas condições prévias para a aprendizagem.

A professora A salienta o conflito que existe entre o tempo cronológico e o tempo pedagógico, que é a dificuldade em relação a aprendizagem dos estudantes que precisam de um tempo maior para aprenderem efetivamente.

O momento em que você precisa cumprir o currículo escolar. Você tem que dar conta daquele conteúdo e muitas vezes, o aluno precisa de um tempo maior para a aprendizagem. Então, por mais que se falem em ciclos de aprendizagem, no tempo do aluno, na escola municipal, ainda é muito difícil conseguir atingir o êxito, porque muitos estudantes ainda precisam de um tempo maior para assimilar alguns conteúdos. Então, nesse momento, eu sinto uma divergência entre o tempo e o pedagógico. (Professora A)

Desta forma, percebe-se a apreensão existente por parte dos professores em cumprir com tudo o que está posto no currículo e também, respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes. Ao considerarmos todo o processo educativo,

verificamos principalmente, que a preocupação com o cumprimento dos conteúdos estabelecidos pelo currículo é muito grande. Mas é importante reforçar que cabe ao professor não somente cumprir com os conteúdos propostos no currículo, mas principalmente, em proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes para que eles possam compreender a realidade, de modo que o currículo seja um meio para este processo e não um fim em si mesmo. O que acontece na realidade, é que há uma cobrança do cumprimento do currículo, para não sobrecarregar o próximo ano com os conteúdos não trabalhados. Porém, é importante ter claro que o currículo serve como ferramenta nesse processo de aprendizagem.

Outro tópico relatado pela pedagoga A, além das outras divergências do tempo cronológico com o tempo pedagógico acima descritas, é a fragmentação do tempo. “[...] uma maquinaria cujo princípio não seja mais a massa móvel ou imóvel, mas uma geometria de segmentos divisíveis [...] os gestos mínimos, os tempos elementares de ação, os fragmentos de espaços ocupados ou percorridos” (FOUCAULT, 199, p.188). Apesar de estudos e pesquisas que buscam superar esse modelo de ensino, ainda é possível encontrar fortemente arraigado nas escolas “o tempo e o espaço pedagógico como instrumentos racionalizáveis que podem e devem ser controlados, fragmentados, matematizados e hierarquizados, em nome de uma pretensa ordem e de uma idealizada disciplina” (THIESEN, 2011, p. 249). O ensino brasileiro apresenta os conteúdos isolados, de forma segmentada, e é no dia-a-dia que isso se reflete.

Nossa, são questões bem difíceis para gente pensar. Na verdade, a gente já vem refletindo e que impactam. É bem nesse sentido: “Bateu o sinal para o recreio”, “A gente não tem tempo pra fazer isso.” O que eu vejo na escola, que embora as reflexões aconteçam, a gente ainda tem aquela meia organização: “agora acabou isso, vai pra isso.” Às vezes, a gente está no ápice de uma construção e esse tempo cronológico, ele corta esse tempo que seria de aprendizagem. A gente tem se questionado muito sobre isso. Eu acho que a Educação Infantil, nessa questão de reflexão sobre o tempo e sobre o espaço, ela está bem avançada em relação ao Ensino Fundamental. Porque quando a gente não tem as áreas tão separadas, como por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, História, na Educação Infantil a gente consegue ver esse tempo aproveitado numa outra perspectiva. Quando a gente vem para o ensino Fundamental, a gente tem que ficar brigando e lutando o tempo todo, no sentido figurado da palavra, mas para que esse tempo seja construído para além do que está imposto no calendário. (...) Ainda precisa avançar, porque esse tempo cronológico, muitas vezes, ele impede que algumas ações sejam feitas. A gente fica o tempo todo tentando fugir disso e de construir a nossa caminhada pedagógica. Precisamos pensar muito sobre isso. Às vezes nesse ir, a gente vai fazendo coisas, a gente se perde. Aí precisamos parar tudo e pensar: o que é essencial? O que é que base? Qual é o tempo? Porque senão a gente vai fazendo coisas e esquece de pensar, vai no piloto automático e isso não pode acontecer porque senão, a gente impede o nosso estudante de estar avançando. Até pensando que

quando a gente fala das crianças são tempos diferentes para aprender, nem todos vão aprender ao mesmo tempo, da mesma forma. E como a gente consegue lidar com tudo isso e colocar no nosso planejamento, né? Até mesmo, pensando quando vem as avaliações. “Agora, é o período de avaliações. Vem um instrumento externo, uma avaliação externa e como isso fica posto?” Acho que a gente ainda precisa caminhar e cada vez mais as políticas públicas e os documentos oficiais, eles também têm que contribuir para que a gente tenha momentos nesse calendário letivo, não só de SEP²⁷, de reunião pedagógica, mas de reorganizar a escola pensando nesses tempos e nesses espaços. A gente vai ter que trilhar um caminho, para que esses documentos que vem de cima e que regem o trabalho também possam estar contemplando essa discussão. Eu sou pedagoga o dia todo na escola, a gente consegue fazer algumas integrações. E nas escolas em que as pedagogas ficam as 4 horas diárias e vão embora? O esforço que essas equipes fazem para integrar o trabalho também e que esse tempo dentro da escola seja muito parecido para todo mundo, com as mesmas oportunidades. Acho que a gente tem que trilhar um caminho e estar sempre se perguntando: “A gente está fazendo ou está pensando sobre aquilo que está fazendo?”. (Pedagoga A)

A entrevistada destaca uma grande divergência que acomete muitos professores, que é a seguinte: “às vezes, a gente está no ápice de uma construção e esse tempo cronológico, ele corta esse tempo que seria de aprendizagem” E aí? Como pensar uma escola que viabilize esse tempo cronológico e esse tempo pedagógico? Tem como ser diferente? A participante traz à tona, a necessidade de discutirmos, de refletirmos mais sobre os tempos e espaços escolares e que, muitas vezes, apesar de termos consciência sobre a possibilidade de fazer diferente, ficamos atrelados ao que está posto e cristalizado há muito tempo. Ela refere-se também, que é preciso documentos oficiais que regulamentem no calendário letivo, momentos para repensar os tempos e espaços da escola. Acredito que esse movimento de problematizar, pensar diferente, refletir, repensar, faz com que nós enquanto professores, possamos olhar sob outra perspectiva o que se encontra tão enraizado. Trata-se do primeiro passo: a inquietação. É preciso muitas leituras, muito estudo para se pensar e propor algo diferente, o importante é estar sempre debatendo e buscando novas alternativas para alcançar um ensino que contribua com a aprendizagem dos estudantes.

A entrevistada até chega a fazer uma relação com as reflexões acerca do tempo e do espaço na Educação Infantil, que no seu entendimento, encontram-se mais avançadas nesse sentido do que no Ensino Fundamental. (...) “quando a gente não tem as áreas tão separadas, como por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, História, na Educação Infantil a gente consegue ver esse tempo aproveitado numa outra perspectiva.” Nesse sentido, a Educação Infantil tem as categorias de

²⁷ SEP – Semana de Estudos Pedagógicos.

organização de planejamento, elas pensam tempos, espaços e materiais e os agrupamentos da criança, ou seja, são trabalhados campos de experiência que permitem uma visão entrecampos, em que os conhecimentos circulam, dialogam com a experiência cotidiana.

No Ensino Fundamental, embora tenha um tempo objetivo, que é o tempo da estrutura escolar: entrada, recreio, saída, e que são tempos que não se consegue mudar e que acaba, muitas vezes, cortando a experiência do estudante realmente. Mas, há a possibilidade da continuidade, como condição para sucessivas aproximações com o conhecimento.

Essa continuidade está relacionada com o jeito de aprender dos seres humanos. Isso corrobora com o enfatizado pela participante ao dizer que muitos são os desafios ao pensar nessa superação dos compartimentos em que se dividem os conteúdos dos currículos.

A pedagoga ao questionar, ao propor essas reflexões para o seu grupo de professores, possibilita oportunidades que muitas vezes, não se costumam refletir e repensar. E é aí que está a possibilidade de buscar saídas para realizar um trabalho diferenciado e em conjunto. A interdisciplinaridade é uma das maneiras encontradas para tentar minimizar o impacto que essa forma de ensino reproduz, no qual fica difícil o estudante fazer relações de um conteúdo com os outros. A professora F reforça essa ideia, através da sua fala:

Tento programar o meu tempo com o horário das disciplinas e nem sempre dá certo, porque ainda mais no ciclo I, a gente sabe que as coisas são mais morosas. O que eu faço bastante é o trabalho de integração com as coisas, eu trabalho muito português e matemática, português e geografia, os conteúdos das outras matérias, tento colocar em língua portuguesa e matemática para dar conta do meu conteúdo e do meu tempo com a turma.
(Professora F)

A participante acima, relata que para conseguir “dar conta” dos conteúdos propostos no currículo, ela faz a integração de algumas disciplinas. Ela também acredita que desta forma, aproveita melhor o tempo com a turma. Vários autores justificam a interdisciplinaridade no currículo, pelo fato de vivermos num mundo complexo, que deve ser visto por meio de uma visão multifacetada, formada pelas diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, gostaria de destacar o que Thiesen (2008) diz sobre a interdisciplinaridade na escola:

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar. (p. 552)

Concordo com Thiesen (2008), quando ele afirma que “a escola não possui um fim em si mesma” e que ela deve se constituir “como processo de vivência”, porque no dia a dia, diversas são as vezes que repetimos para os estudantes: “Vocês precisam aprender isso, porque vão utilizar muito na vida”, ou “Isso é questão que cai nas avaliações, vocês precisam aprender...”. Enquanto professores, percebo a dificuldade de avançar nessa questão de ensino pautado exclusivamente no tempo cronológico. Até alguns professores justificam que muitas das dificuldades que apresentam, é devido à própria formação acadêmica voltada à segmentação dos conteúdos, motivo que torna essa mudança em algo não tão simples. Há professores que, mesmo tendo consciência da importância do papel da interdisciplinaridade, sentem dificuldades em saber “dialogar com as diversas áreas do conhecimento”, e seguem trabalhando no “piloto automático” como se referiu a pedagoga A. Acredito que não há dúvidas de que, parar para pensar no tempo e no espaço escolar visando proporcionar o melhor aprendizado possível para o estudante é necessário e poder fazer isso em equipe é fundamental.

Romper com o conteudismo é um desafio que vem sendo discutido há muito tempo. Algumas legislações brasileiras como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71 e mais intensamente a LDB Nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) abordam a interdisciplinaridade como uma maneira de desenvolver os conhecimentos e as habilidades propostas para os estudantes. Além da dificuldade de superar o conteudismo, a pedagoga B, ressalta a imprevisibilidade como uma situação em que o tempo cronológico não dialoga com o pedagógico:

A primeira grande questão é assim: nós estamos lidando com pessoas adultas e pessoas em formação. O tempo, para gente enquanto adulto é difícil de organizar e coordenar, o tempo do trabalho com seres em formação é mais difícil ainda, porque as crianças são muito imprevisíveis. Então, às vezes, o professor organiza algo, que ele acha que vai dar certo, às vezes, a gente conversa e diz “isso vai funcionar” e quando chega lá na sala de aula não

funcionou. Algo que era para ser rápido que era para ser trabalhado em duas, três aulas se estende por conta de curiosidade das crianças, por conta da dificuldade ou facilidade, então pode sobrar ou faltar tempo e eu acho que a gente tem uma certa dificuldade de lidar com essa imprevisibilidade, porque estamos muito engessados com o cumprimento de um currículo daí o tempo não dialoga. O currículo querendo ou não ele é uma lista de conteúdos e a gente tem dificuldade de fazer essa dialogicidade entre o currículo e aquilo que eu às vezes faço uma proposta as crianças super se envolvem e você pensa eu posso ficar trabalhando o mês inteiro com esse assunto. Mas aí vem o professor e diz “não posso” porque eu tenho tudo isso a mais para trabalhar, então vou ter que avançar rapidinho. Eu acho que são muitos os momentos e acho que isso tem a ver com o nosso não rompimento com essa ideia conteudista de currículo que está posta aí para gente. Por mais que a Base Nacional venha trazendo uma desconstrução disso, se a gente pensar nas 10 competências²⁸, ela traz uma desconstrução dessa ideia conteudista e mesmo as competências dentro de cada componente curricular. Mas eu ainda acho, que nós temos enquanto profissional da rede, dificuldade em se desprender desse conteudismo que está posto, inclusive no novo currículo publicado em abril (2020). (Pedagoga B)

A entrevistada destaca que o dia a dia de uma escola é, muitas vezes, imprevisível. A imprevisibilidade em sala de aula é algo até mesmo esperado, pois os estudantes sempre nos surpreendem, sendo necessário, o professor planejar e saber adaptar o que foi planejado de acordo com a imprevisibilidade ocorrida. Os professores precisam se utilizar de seus conhecimentos, suas experiências para resolver as situações inesperadas, pois elas podem acontecer a qualquer momento. Um exemplo de imprevisibilidade, é a Pandemia do Covid-19 que afetou o mundo todo. A escola permanece fechada como medida de prevenção à Covid-19 e diante disso, foi preciso procurar saídas para tentar minimizar os impactos causados por esse cenário. No próximo subcapítulo, aprofundarei um pouco mais a respeito das relações do tempo e espaço escolar no período da pandemia.

A participante reafirma a dificuldade de lidar com a imprevisibilidade, principalmente, porque ficamos restritos ao cumprimento do currículo, no qual a entrevistada diz que o tempo cronológico e o tempo pedagógico não dialogam por este motivo. Nas salas de aulas, acontecem situações que não estão previstas, como exemplificou a pedagoga B, mas o que deve prevalecer é a sabedoria do professor em relação aos desafios impostos. Por fim, ela apresenta que a maior dificuldade se encontra em nós, enquanto professores, em desapegar do conteudismo.

²⁸ As 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular se referem ao desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil até o Ensino Médio. São elas: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório Cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura Digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania.

Acredito que isso ocorra, devido principalmente, a nossa própria formação, de modo que, recorrer ao ensino tradicional é mais seguro e cômodo. Inovar, se arriscar, é visto como incerto e perigoso, significa sair da zona de conforto e demanda esforço, estudos, maior planejamento.

Essa resistência ao novo por parte dos profissionais, muitas vezes, impede de avançar no sentido de proporcionar algo que venha, de fato, superar o que atualmente, não funciona mais na educação. Para tanto, é preciso vencer a falta de preparo, a insegurança, e buscar um trabalho coletivo com foco no mesmo objetivo.

Portanto, nesta sessão foi possível analisar algumas situações e ou momentos em que o tempo cronológico não dialoga com o tempo pedagógico, tais como a preocupação em trabalhar todos os conteúdos previstos no currículo, a dificuldade em relação a aprendizagem dos estudantes que precisam de um tempo maior para aprenderem efetivamente, a fragmentação do tempo perante a aprendizagem, a dificuldade de superar o conteudismo, trabalhar com a imprevisibilidade que ocorre muitas vezes no contexto escolar.

De modo geral, foram citados alguns exemplos de situações vivenciadas na escola em que o tempo cronológico é bem determinado e no qual, em algumas situações o tempo pedagógico é interrompido para ser cumprido o tempo determinado pelo relógio e estabelecido nas escolas. Podemos, por fim, analisar que o tempo pedagógico é formado por um conjunto de relações que constitui o seu âmbito escolar. Apesar, de desejarmos uma configuração diferente em relação ao tempo na escola, não sabemos ao certo o que essa configuração poderá ocasionar, onde nos encontramos, enquanto a maioria dos profissionais, acomodados nessa organização determinada, sem conseguirmos enxergar outro modo de conceber o tempo.

Na verdade, diante de algo inusitado como o que estamos vivendo desde o início de 2020 com a pandemia do Covid-19, a escola teve que encontrar alternativas para levar o conhecimento, buscando oportunizar aprendizagem a todos os estudantes. Desta forma, ouvir o relato das participantes desta pesquisa sobre como estão organizando o tempo e o espaço escolar nessas circunstâncias, é muito relevante.

5.6 RELAÇÕES DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA

No ano de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, ocorreram muitas mudanças. Segundo o Ministério da Saúde, a “COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.” Devido à alta transmissibilidade, por meio aperto de mão, tosse, espirro, uma das medidas de segurança e de proteção adotadas é o isolamento social, principalmente de pessoas com doenças pré-existentes. E em meados de março de 2020, vimos as escolas e universidades públicas e privadas suspenderem as aulas. E nós, profissionais da educação, nos deparamos em casa, procurando cumprir com nossas obrigações de uma forma diferente até então, sem saber como fazer.

Num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores. (NÓVOA, 2020, p. 8)

Como afirma Nóvoa, que ninguém estava preparado para viver essa situação e foi aí que, mais do que nunca, valorizou-se esse espaço escolar como lugar rico de aprendizagens que vai além dos livros didáticos, em que a interação, a convivência, as relações, as normas se fortalecem e se estabelecem. Segundo a professora B:

(...) a defasagem maior desse ano não é nem tanto de aprendizado, porque o aprendizado a gente recupera, mas a defasagem é da criança ser criança, da criança interagir no ambiente escolar, no espaço escolar, explorar livros, brincar de faz de conta, que isso são coisas que não tem como a gente voltar atrás. O aprendizado a gente recupera com tempo. Mas e o ser criança?

É principalmente, na escola, que as crianças interagem e aprendem com essas interações, em que se exercem as habilidades e potencialidades individuais, aprendem a conviver com as diferenças, a construir valores, em que se estimula o desenvolvimento social do indivíduo. Com a pandemia, muitas crianças passaram a viver em isolamento, sem interação com outras crianças, que segundo a opinião da professora B, essa foi um dos maiores comprometimentos que as crianças sofreram. A professora E complementa:

O tempo e o espaço dentro da escola nada, nada substitui. A gente vê as perdas que as crianças estão tendo, são irreparáveis. (...) os professores estão se desdobrando, mas o que acontece no ambiente escolar é tão rico para uma criança, que ela precisa desse tempo dentro do espaço. Nada substitui. Então, assim a gente está tentando, a gente não deixou as crianças estacionadas, mas a gente não pode nem comparar esse movimento que está tendo, com o movimento de uma criança dentro do espaço de uma escola, por que envolvem outras questões além do planejamento do professor.

Conforme afirma a participante, o tempo e o espaço escolar é insubstituível. E foi a interferência do tempo e do espaço escolar uma das decorrências diretas da pandemia. Aquela rotina diária em função da escola, de fazer a lição de casa, de chegar no horário da escola, de ir embora para casa, foi deixada de lado. As aprendizagens que sempre foram propiciadas pela escola devido às suas normas e seus regulamentos específicos foram suspensas e uma nova rotina de tempo e espaço para o estudo teve que ser adotada por cada família. O que se sabe, pelos relatos dos colegas professores, dos pais, é de que as crianças não aguentam mais essa rotina longe da escola. Não são todos os estudantes que estão conseguindo acompanhar o sistema de ensino e aprendizagem configurado como Ensino Remoto, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: as videoaulas (que são passadas em um canal exclusivo na TV e disponibilizados os links no youtube) e atividades complementares ou kit pedagógicos, elaboradas pelos professores e entregues às famílias na escola.

Os efeitos da pandemia, poderão ser sentidas após o retorno das aulas presenciais, no qual será necessário fortalecer a relação de estudantes e professores, da família e da escola. E só após esse retorno, se poderá verificar de fato, os impactos das mudanças do tempo e do espaço dirigido aos estudos pelos estudantes, que reverbera na retomada do cotidiano escolar.

É na escola, que os professores podem acompanhar, de fato, os processos de aprendizagem dos alunos, intervindo e orientando-os diante das dificuldades apresentadas, fazendo as intervenções necessárias, adaptando as atividades, replanejando ações. Portanto, nada substitui a escola! As medidas adotadas para tentar minimizar os impactos pelo fechamento das escolas, não substituem o ensino presencial, em que a presença do professor é fundamental. Segundo a professora A:

Por estarmos vivendo esse momento de pandemia e que é novo para nós professores, para as crianças, eu vejo uma complicação entre o tempo e o espaço escolar, porque muitas vezes, poderíamos avançar mais com

estudantes com potencial e não podemos fazer isso porque não temos o contato direto com a criança. Por outro lado, crianças que necessitam de muito apoio do professor, aquela constância de incentivo, até psicológico para fazer as atividades não estão tendo. E a família, muitas vezes, não conhece esse caminho que o professor faz para atingir o conhecimento, a aprendizagem. E como cada estudante tem a sua individualidade, então, como professora estou sentindo essa dificuldade nesse momento, de não poder atingir o aluno do jeito que gostaria, contemplando suas potencialidades, suas dificuldades e sinto que o tempo físico, nós estarmos próximos nesse tempo vem complicando a aprendizagem, a questão pedagógica. E o espaço, agora está sendo o lar de cada um deles. Muitas vezes, os pais trabalham fora e não conseguem atingir o objetivo de ajudar o estudante naquelas respeitadas 4 horas que ele passava para aprender.

Nota-se a dificuldade da entrevistada ao relatar que ela não consegue realizar um trabalho efetivo como gostaria se fosse no ensino presencial e sente que o tempo e o espaço escolar na forma como está sendo vivenciada, compromete a aprendizagem dos estudantes. O professor não tem contato direto com seus alunos, e os alunos não têm muitas vezes, o apoio, a paciência, o estímulo necessário para realizar as atividades propostas. Ela também menciona o espaço do estudante que nesse momento é a casa dele. Alguns podem ter estrutura física adequada para realizar as atividades, porém, sabemos que não é a realidade de todos e que temos estudantes que passam por muitas dificuldades, onde as casas se constituem, geralmente, com poucos cômodos e que precisam conviver com várias pessoas, tornando assim, difícil a dedicação aos estudos.

O professor teve que tentar se adaptar para poder conseguir manter um vínculo com as famílias e estudantes na pandemia do Covid-19. Superar as dificuldades tecnológicas, foi o primeiro deles, além de rever e repensar o planejamento, pois muitas atividades são propostas levando em consideração o tempo e o espaço da escola. Planejar atividades para serem realizadas em casa exige do professor muita sensibilidade e cuidado, porque é preciso pensar naqueles estudantes que não têm sequer um “cantinho” para realizar as atividades escolares, que não tem com quem contar para esclarecer suas dúvidas.

O papel do professor em sala de aula é primordial no ensino e aprendizagem dos alunos, mas com a pandemia, não são todos os estudantes que conseguem acompanhar devidamente as videoaulas e realizar as atividades propostas e pior: a família não dá retorno para o professor. E isso vai além do tempo e espaço do professor, foge da nossa alçada, o que acaba gerando essa sensação de impotência descrita pela professora A, de não conseguir estar próximo do aluno o suficiente para

orientá-lo diante de suas dúvidas, de não poder segurar na sua mão para ensinar o traçado correto da letra e do número, de fazer as orientações pontuais nas realizações das atividades.

Os professores buscaram se utilizar de diversos meios para não perder o contato com os alunos, mas o principal meio utilizado é o recurso possibilitado pelo WhatsApp, no qual é possível escrever mensagens, enviar áudios e vídeos para as famílias e estudantes. Através deste recurso, a família tem a possibilidade de se organizar para acompanhar seus filhos nas atividades, ler, ouvir e assistir as orientações, os recados e demais informações enviadas pelas professoras e direção da escola.

A pandemia é uma situação inusitada, complexa, e que acabou gerando algumas limitações, mas, por outro lado, foi possível ressignificarmos o nosso tempo e o nosso espaço para podermos realizar as demandas que foram se impondo com essa situação. Por exemplo: muitos professores aproveitaram para participar de eventos, palestras, *lives*²⁹ sobre a educação, ou seja, buscaram se aperfeiçoar profissionalmente. E com um detalhe muito importante: sem sair de casa. Segundo Vani Moreira Kenski (2012), “a ‘internet’ é um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no campo digital, o ciberespaço.” (KENSKI, 2012, p 34).

Dessa forma, a pandemia oportunizou aos profissionais da educação se aproximarem ainda mais da internet, não apenas para formação profissional por meio de diversas reflexões sobre as práticas de ensino, sobre o papel do professor, da importância do vínculo entre alunos e professores, famílias e escola, entre outros assuntos, como também para pesquisar, buscando planejar atividades que proporcionem um aprendizado atrativo, diferente do que propomos em sala de aula, pensando justamente no espaço em que elas se encontram nesse momento. Os professores se viram diante da necessidade de se aperfeiçoarem e aprenderem alguns recursos tecnológicos que talvez, até então, não era habitual fazerem uso. E através dos meios digitais procuraram se aproximar das famílias e tentar acompanhar mais de perto a aprendizagem e dificuldades dos estudantes.

Outro grande desafio para os professores é o horário de trabalho em casa, porque temos a nítida impressão de que trabalhamos além da nossa carga horária,

²⁹ Lives se referem à transmissões ao vivo de áudio e vídeo na internet, geralmente feita por meio das redes sociais.

apesar de ouvirmos de alguns indivíduos da sociedade que estamos em casa, recebendo sem trabalhar! Para Nóvoa:

(...) muitos professores foram para além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. A confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente. A confiança e a colaboração no seio da profissão. A colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico. (2020, p. 9)

O professor já tem por costume, vamos assim definir, trabalhar muito em casa (correção de atividades, elaboração de avaliações, por exemplo). Mas, com a pandemia, se efetivou o cumprimento da carga horária dos profissionais da educação praticamente, em casa, exceto, quando há entrega de kits alimentares e kits pedagógicos nas escolas, geralmente quinzenalmente, no município de Curitiba. Para a pedagoga A:

Essa é uma questão bem instigante também. Fico pensando assim, para nós, professores, pedagogos que estamos em casa, às vezes, a gente fica se culpando “será que agora eu tinha que estar trabalhando ou agora já acabou o meu horário de trabalho?” Fico pensando sobre isso. A gente se cobra muito nesse sentido. E fico pensando nas crianças, como as famílias tem conseguido organizar esses tempos e esses espaços para aprender? Isso na escola, a gente tem até muito bem definido, esses tempos e esses espaços. Mas eu acho que, enquanto equipe, nós temos conseguido aproveitar essa oportunidade para estudar mais o currículo, para conseguir construir um trabalho coletivo, então, esses tempos e esses espaços. Quando vamos elaborar atividade complementar, acho que algo que nós temos de concreto para chegar até os nossos estudantes, a gente sempre fica pensando: “quanto tempo vai gastar para fazer essa proposta? Por exemplo, né? Em que espaço essa criança vai estar trabalhando e que condições a gente vai estar dando para a família que nesse momento, não tem formação em educação e vai ter que fazer aquele papel de mediação que lá na escola nós faríamos e que agora, essas crianças estão em outro tempo e espaço.” Eu acho que vamos ter um desafio! Quando a gente voltar, para o ensino presencial, que espero que seja logo, essas crianças já vão estar em um outro momento em relação a tecnologia, assim como nós também, e vamos ter outras possibilidades de aproveitar esses tempos e esses espaços. Fiquei pensando na SEP, nós fizemos tanto a que a escola fez, quanto a promovida pela Secretaria de Educação, todos os professores amaram, porque o tempo que você gasta, por exemplo, se deslocando, aí já pensando no tempo cronológico, quando você está em casa, no conforto, não teve nenhum amigo para conversar com você e tirar a sua atenção, você conseguiu assistir talvez mais do que uma palestra. Então, essas questões, talvez nesse sentido, o que a tecnologia possa trazer? Veja, fizemos a SEP da escola de forma virtual, onde houve interação porque a tecnologia permite também esse momento de interação, mas a gente encurtou tempo, então talvez se a gente fosse na escola, teria que ir à noite. Então, assim, nestas questões, eu acho que tempo e espaço na pandemia, ele também nos fez repensar algumas questões do nosso trabalho e eu acho que quando a gente voltar no ensino presencial, a gente volta numa nova perspectiva, seremos novos professores,

novos pedagogos, com novos estudantes e até com novas considerações sobre o que é essencial, de que forma nós podemos aprender e interagir, que tempos e espaços são esses que dia 20 de março de 2020 deixamos, viemos para outro e como nós vamos voltar. Tudo isso, é claro, com todos os desafios que tivemos, de ter a tecnologia em casa, acho que a gente vai conseguir, a partir desse momento, ver o tempo e o espaço cada vez mais como nossos aliados no nosso planejamento e a gente não vai conseguir mais pensar desarticulado disso. Acho que isso, tanto para a equipe gestora, quanto para os professores, quanto para as famílias, a gente vai ter uma nova percepção nesse sentido de construir o nosso trabalho, talvez, muito mais valorizado por toda a comunidade escolar. Porque agora assim, talvez, a gente tenha um entendimento maior das famílias realmente, dessa ação educativa e desse papel que o professor desempenha, que é fundamental e de quanto essa interação é importante e ela é essencial para novas construções de novas aprendizagens. (Pedagoga A)

A pedagoga A, traz essa questão do tempo e do espaço em que todos nós como profissionais e os estudantes com seus respectivos familiares nos encontramos atualmente. A estrutura que temos como vivência de escola, nesse momento é a casa de cada um. O tempo antes, tão rígido e amparado no relógio, agora é quando é possível tendo em vista a rotina e o tempo dos adultos com os quais os estudantes moram. As famílias tiveram que se ajustar à essa situação de pandemia e muitos se viram diante dos cuidados da casa, com o trabalho *Home Office*, com o acompanhamento e orientação nas atividades escolares dos seus filhos. Diante deste cenário, muitas famílias apresentaram e continuam apresentando dificuldades por diversos motivos, os quais vou destacar alguns: algumas famílias perderam seus entes queridos por complicações da doença Covid-19 desestruturando completamente a base familiar, algumas famílias continuaram trabalhando e não conseguiram auxiliar seus filhos nas realizações das atividades e nas videoaulas, há famílias que demonstram resistência em relação às videoaulas, que relatam sobre a falta de paciência e experiência em ensinar, entre outros.

Portanto, é preciso ter sensibilidade às reais condições em que cada estudante está vivendo nesse momento e procurar, aqui me refiro enquanto escola, amparar e orientar os que mais precisam de ajuda. Destaco o trecho em que a entrevistada ressalta a preocupação ao elaborar as atividades complementares, refletindo sobre o tempo que o estudante levará ao realizar a atividade, em que espaço ela poderá realizar e se está dando suporte e orientação suficiente para a família, em que a pedagoga A tão bem coloca, que será esta família que fará a mediação do que é proposto para os nossos estudantes, a qual não tem formação em educação e fará da

melhor forma que conseguir, levando em consideração as condições em que se encontram.

É possível perceber diante dessa realidade, de trabalho remoto para os profissionais de educação, novas configurações. A pedagoga A, refere-se à Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) como algo muito positivo, onde o modelo virtual possibilitou um melhor aproveitamento da palestra, na qual foi possível interagir, economizou tempo e espaço, pois não precisou se dirigir até o local da palestra, por exemplo.

Acredito que experiências propiciadas por essa vivência da pandemia deverão ser adotadas após o retorno presencial nas escolas ou que elas possam vir a contribuir e expandir as reflexões acerca desses estudos e formação profissional online pela própria mantenedora (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba). Segundo a pedagoga A: “Esse tempo de pandemia trouxe algumas questões positivas que é essa possibilidade de parar tudo para organizar o planejamento, de que possamos parar tudo para pensar sobre uma proposta para conhecer mais os nossos estudantes.” É possível extrair desse período de pandemia formas mais ativas no processo de ensino e aprendizagem, de modo a utilizar os recursos tecnológicos com mais propriedade e segurança.

O recurso utilizado pelos professores, pela escola para buscar interagir um pouco com as famílias e estudantes na tentativa de criar e manter um certo vínculo são, principalmente, os grupos das turmas pelo *WhatsApp*. É por meio desse recurso que os professores buscaram orientar as famílias sobre o acesso às videoaulas, sobre as realizações das atividades propostas pelas videoaulas e pelas atividades complementares, além do envio de experiências envolvendo a leitura e escuta de textos variados, entre outras propostas. As famílias, por sua vez, enviavam fotos, vídeos e áudios dos estudantes realizando o que era proposto, sendo dessa forma, possível o professor acompanhar um pouco a aprendizagem dos estudantes. Sobre essas questões, de tempo e espaço escolar na pandemia a pedagoga B, afirma:

É o nosso maior desafio porque a opção que a rede Municipal fez de videoaulas, ela já não pressupõe uma dialogicidade entre as crianças, uma interação entre as crianças e o professor que está à frente deste processo. Quando a gente como professor, tenta estabelecer uma direção de diálogo via *WhatsApp*, que é a nossa única forma de interação e via as atividades complementares, é muito difícil você conseguir. Primeiro para você conseguir respostas, nem sempre todos têm acesso por exemplo, ao *WhatsApp*. Muitas vezes, aquela atividade que a gente pensa que vai ser um tempo

interessante, fica muito curtinha e as crianças acabam não fazendo ou fazendo muito rapidamente. Tem mães que dizem “Ah, são só essas folhinhas” e são 10 e elas vão fazer no final de semana, onde não há uma regularidade, uma rotina. Então, eu acho que estamos muito longe do que seria um bom cenário de organização do trabalho pedagógico no meio dessa pandemia. (...) a gente perdeu a mão esse ano, porque a gente não consegue avaliar o que as crianças fazem porque, ou vem feito pela família, ou você tem dúvidas se foi feito por ela, ou você vê que foi feito por ela mas que ela não conseguiu fazer, você não consegue fazer uma intervenção. Então, a gente não conseguiu organizar o tempo e muito menos o espaço de trabalho nessas crianças. A minha percepção, é que a gente no ano que vem³⁰ vai ter que retomar, a gente enquanto escola (...) teremos que olhar para o nosso projeto político, para os diagnósticos que nós fizemos e nós que vamos ter que reorganizar os tempos e espaços a partir da nossa realidade. Porque mesmo as crianças que estão acompanhando, vamos dizer que o pai organizou uma rotina e ele assiste as videoaulas de 2:30 diárias, faz os registros no caderno, que não são a maioria a gente sabe, ele faz as atividades complementares, mesmo assim essa criança vai ter dificuldade e eu acho que além disso, a gente vai ter um grande desafio que é relacional. As nossas crianças estão há muito tempo sem conviver com outras crianças, tem um irmão em casa ou às vezes é filho único, nós não temos mais famílias tão numerosas. E essas crianças estão o centro das atenções, estão organizadas para fazerem o que elas têm vontade, naquele tempo naquele espaço onde elas vivem. Então, o cenário da pandemia e principalmente o pós pandemia, não é muito promissor. Nós vamos ter uma retomada relacional mais desafiadora do que o conteúdo. Em relação a pergunta, eu não sei se eu consegui responder, porque eu não vejo que a gente esteja conseguindo visualizar e dar continuidade ao que acontece lá na ponta com as crianças. Por exemplo, trabalhar determinado conteúdo, a gente faz uma atividade complementar, mas esse retorno não traz para a gente um sinal de como eu vou poder dar continuidade a isso e aí eu acho que a gente não tem organização de tempo e de espaço, não sei se dá para dizer que não tem, mas eu não estou conseguindo visualizar. (Pedagoga B)

Ao analisar o fragmento, é possível perceber as fragilidades decorrente dos recursos adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba perante à pandemia. Sabe-se que, foram os recursos encontrados para tentar minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes diante deste cenário adverso.

As videoaulas foram produzidas e gravadas por profissionais que trabalham no Departamento de Educação do município e como ressalta a entrevistada acima, não existe a dialogicidade com os estudantes, em que fica evidente que a ausência do trabalho com a oralidade, tão importante e significativa, principalmente na etapa da alfabetização, pode comprometer o ensino e aprendizagem. Ressalto que, não estou me referindo à qualidade das videoaulas, nem tampouco desmerecendo o trabalho desenvolvido pelos profissionais envolvidos, mas sim, estou constatando a dificuldade encontrada por parte dos estudantes, em que a falta de interação, dos

³⁰ Aqui a entrevistada, refere-se ao ano de 2021.

questionamentos, das trocas orais que ocorrem em sala de aula, neste recurso utilizado, faz falta e dificulta a aprendizagem dos alunos.

Apesar dos inúmeros esforços de todos os envolvidos, nem sempre o resultado é o que se esperava como aponta a pedagoga B. Quando a professora prepara as atividades para serem encaminhadas para casa, o que se espera é que o estudante tenha ao menos um cantinho para realizá-las, que tenha um adulto para orientar e ajudar se necessário. Mas, a realidade de alguns estudantes não chega ao conhecimento dos professores, situação essa que pode ter sido agravada ainda mais com a pandemia, por meio do desemprego dos familiares e até mesmo pelo falecimento de alguns deles.

O *WhatsApp* foi outro recurso possível adotado por algumas escolas da Rede Municipal de Curitiba, no qual os professores, equipe pedagógica e administrativa pode ter contato mais direto com as famílias. Os grupos de *WhatsApp* são usados para incentivar os estudantes nas realizações das atividades propostas pelas escolas e pelas videoaulas, envio de links das videoaulas, de vídeos educativos, de propostas culturais, avisos e recados gerais da escola. Quando a família não dá retorno por *WhatsApp*, é no dia das entregas de Kits alimentares³¹ que se consegue conversar com os familiares para obter informações de como acontecem a realização das atividades e também sobre a família. E é aí que se evidenciam os problemas financeiros, psicológicos, afetivos dos estudantes. São muitas situações delicadas e extremamente difíceis que estão sendo vivenciadas pelas crianças. Quero reiterar a fundamental importância da conexão “entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele.” (NARODOWSKI, 2001 apud KLAUS, 2004, p. 104).

Entre outras palavras, o papel da família neste contexto, é acompanhar a realização das atividades de seus filhos, tanto as que são realizadas no caderno diariamente por meio das videoaulas, quanto as atividades complementares realizadas pelas professoras. Ao entregarem essas atividades na escola, os professores precisam corrigir.

³¹ Os kits alimentares são compostos por arroz, feijão, sal, óleo, farinha de trigo, fubá, leite em pó e hortifrúti, que seriam utilizados na merenda escolar. O fornecimento desse kit alimentar visa suprir as necessidades nutricionais dos estudantes matriculados nos Cmeis e Escolas Municipais de Curitiba enquanto houver a necessidade do ensino remoto devido à Pandemia da Covid-19.

Outro aspecto importante levantado pela pedagoga B é a dificuldade em avaliar os estudantes, ter retorno fidedigno do que os estudantes realmente fazem sozinhos sem a interferência dos adultos. São diversas as atividades realizadas pelos adultos, os cadernos com os registros das videoaulas feitos pelos adultos. O que se percebe ouvindo diversos professores é que, estes estão procurando nesse momento, utilizar os recursos que sabem e que possuem para tentarem perceber em que nível de aprendizagem que seus alunos se encontram.

Como uma alternativa de verificar como estavam os estudantes da turma de 1º ano, foi encaminhado a seguinte atividade para os estudantes:

A gente deu um texto para as crianças e elas tinham que mandar um áudio ou um vídeo (o pai escolhia), no particular para professora, para podermos ver como eles estavam se saindo. Daí foi muito engraçado porque a gente vê assim, aquele que está lendo e aquele que decorou o texto, que a mãe fez decorar para a professora. A gente chegou a fazer ditado pelo WhatsApp, para fazer um diagnóstico tentando nesse tempo e espaço que a gente tinha de estabelecer uma relação, um vínculo da criança com escola. O que é o que a gente precisaria e junto com esse vínculo um pouco do diagnóstico até para dar uma pista para as atividades e para as adequações. Por que as crianças que não estão lendo e nem escrevendo a gente fez atividades diferenciadas. Mas não consigo dizer que a gente conseguiu de fato atender essa demanda, porque a gente não consegue visualizar o resultado disso, consegue de algumas crianças que já estavam num processo avançado e a mãe diz que ele fez sozinho, a gente consegue ver, mas as crianças de maior vulnerabilidade não. Para elas, o tempo e o espaço no ano que vem³² terá que ser muito bem pensado inclusive eu penso que não é só correção no mesmo turno, mas é contra turno, é ampliação de carga horária. Não é mais dentro da sala de aula, é ampliação de tempo escolar para que a gente possa tentar recuperar esse tempo perdido. Esse será um desafio que teremos que enfrentar. Então, acho que a organização de tempo e espaço durante a pandemia, não favoreceu a aprendizagem das crianças se pensar nessa relação de videoaula, de escola e família, que é a tríade que foi formada nesse processo aí, mas foi o que foi possível neste momento. (Pedagoga B)

O professor que está acostumado com a realidade de sala de aula consegue perceber com mais nitidez alguns detalhes que, às vezes, para outro profissional não fica tão evidente de ser observado. A participante relata suas observações diante da atividade proposta que foi descrita acima, em que ela consegue identificar claramente o aluno que consegue realizar o que foi proposto sozinho.

A alfabetização depende muito da interação do professor e aluno. Buscar soluções diferentes são necessárias para não aumentar as desigualdades educacionais. A atividade que foi apresentada pela entrevistada, representa

³² A entrevistada se refere ao ano de 2021.

justamente uma alternativa de estabelecer uma relação entre os estudantes e os professores, tentando possibilitar uma forma de avaliar nesse tempo e espaço limitado diferentemente da escola.

Ao ignorarem as solicitações e orientações dos professores, para os adultos, em casa, apenas auxiliarem as crianças na realização das atividades avaliativas, sem fazer por eles, os responsáveis acabam interferindo no diagnóstico do estudante, prejudicando o trabalho pedagógico.

Esse é um grande obstáculo enfrentado pelo professor, que compromete a percepção do verdadeiro estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra, em que a família “camufla”³³ os resultados apresentados. Para se obter um resultado fidedigno, só mediante uma avaliação diagnóstica presencial dos estudantes quando for possível o retorno às aulas.

Para, a partir do que os estudantes sabem, reunir-se com a EPA³⁴ e traçar metas de ensino e de aprendizagem. Acredito que somente assim, poderemos visualizar o que os estudantes aprenderam, o que será necessário retomar novamente. No atual momento, assim como a pedagoga B relata, o que nos resta é a incerteza do amanhã. Destaco aqui, a citação de Nóvoa sobre o futuro da educação na perspectiva dele:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações e compromissos, das famílias e da sociedade, na educação das crianças – muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta evolução. 2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projectos de pesquisa, também lições, etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido desta “metamorfose da escola” (NÓVOA, 2020, p. 12)

Nóvoa destaca “um novo tempo na vida da escola” (2020, p. 11). Para ele, não dá para passarmos por essa vivência sem passar por uma profunda transformação na escola. Ele acredita que após o retorno às aulas presenciais, haverá mudanças nos espaços com novos ambientes de aprendizagem, com tempos distintos, assim como a postura do professor.

³³ Camuflar no sentido de realizar as atividades propostas pelos estudantes, sem deixá-los tentar realizá-las.

³⁴ EPA – Equipe Pedagógica Administrativa.

Em síntese, é evidente que os professores buscaram nesse contexto de pandemia, principalmente, manter o vínculo entre a escola e o estudante e, concomitantemente entre a escola e a família. Não foi algo fácil, mas foi o que foi possível, nas condições que se tornaram possíveis de acontecer. Foram criados novos tempos e espaços de aprendizagem que transcende a sala de aula, nos quais a atuação específica do professor tem sido fundamental.

Apesar da incerteza do retorno presencial às aulas com os estudantes, uma coisa é certa: o trabalho será intenso para proporcionar a aprendizagem para aqueles estudantes que não conseguiram se apropriar do aprendizado proposto no período de ensino remoto. Majoritariamente, os professores não deixaram de trabalhar um dia sequer, se dedicaram ao máximo para procurar levar aos estudantes um aprendizado diferenciado, propondo desafios, jogos, brincadeiras. É possível afirmar que, os professores tiveram sensibilidade ao realizarem seus planejamentos.

É importante analisar também que, nesse momento, a prioridade é o bem-estar das crianças, que cabe a escola e as famílias se unirem para fortalecer o vínculo estabelecidos entre eles para a superação dessa etapa. Que o ensino remoto apresenta falhas e deixará defasagens em relação ao ensino, isso é fato. Mas devemos reconhecer que aconteceram coisas positivas, como a formação continuada dos profissionais através das lives, o vínculo fortalecido dos professores com as famílias diante das dúvidas e dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Em suma, vale refletir que a escola foi criada para desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma presencial e que, mesmo diante desta situação de pandemia todos os profissionais da educação se envolveram, buscaram se aproximar dos estudantes e suas respectivas famílias com o que era viável com o que era possível diante do distanciamento social, medida preventiva contra o Covid-19, procurando sempre fazer o melhor. As videoaulas, o envio de atividades complementares, foram as formas encontradas para estabelecer um vínculo mínimo possível do aprendizado aos estudantes. Trata-se de um momento diferente, em que a união da família e da escola é primordial para buscar novas formas de interação e vivências, onde a troca ocasionará o aprendizado para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi possível a partir de reflexões proporcionadas por meio de leituras aprofundadas, das entrevistas realizadas com as professoras e pedagogas que contribuíram para que essa pesquisa se tornasse possível.

Primeiramente, gostaria de destacar que, para realizar esse estudo foi preciso quebrar muitos conceitos que eu tinha como certo e acabado e que o professor João Paulo em suas aulas nos provocava com suas reflexões e inúmeras perguntas. A primeira reação ao ouvir suas problematizações era de impacto, afinal, são anos da minha vida estudando, lendo e revendo informações e estudos sem, na grande maioria das vezes, procurar pensar diferente. E foi esse, um dos meus maiores desafios: pensar sob outra ótica, pensar e analisar tendo como referência outras leituras e autores.

Diversos desafios encontrei no decorrer deste trabalho, a dificuldade de se pesquisar algo tão complexo como o tempo, de encontrar referências sobre o tema na alfabetização em específico, leituras complexas e difíceis. Tais dificuldades precisaram ser superadas para analisar como o conceito de tempo é praticado nos espaços escolares configurados no currículo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Municipal de Curitiba.

Ao terminar, provisoriamente este trabalho, penso que é importante ressaltar que muitas questões sobre o tempo poderão continuar sendo pesquisadas, por isso outras pesquisas continuarão a argumentar em torno desse objeto de estudo para que possamos avançar mais na compreensão sobre o tempo. À vista disso, tratei de elencar neste estudo apenas algumas questões que me inquietavam como professora e como pesquisadora. Tive que fazer escolhas, por isso, esta pesquisa não tem uma conclusão fechada, apenas algumas questões problematizadas ao longo do trabalho e, por fim, apresento algumas breves considerações.

No que se refere à análise das entrevistas, procurei interpretar as falas articulando-as com o contexto escolar, ou seja, com as práticas, com as vivências que ocorrem no chão da escola, trazendo a “voz” de quem realmente faz a educação básica acontecer. Diante disso, seguem algumas reflexões sobre esse estudo, o qual acredito ser a “ponta de um iceberg” devido à sua complexidade e dificuldade em pensarmos diferente sobre essa temática.

Ao analisar a organização dos tempos escolares configuradas no Currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de escolas da rede Municipal de Curitiba, pude perceber que a organização escolar está atrelada a organização dos tempos e espaços que envolve às práticas. Isso se relaciona a fragmentação dos tempos para execução das propostas, ao controle dos tempos escolar, pedagógico e ao disciplinamento dos corpos e das mentes dos sujeitos escolarizados (professoras e crianças). Me arrisco a afirmar que os tempos acabam por mecanizar o espaço escolar, o que gera uma certa produtividade dos corpos rumo aos objetivos que se almeja alcançar com relação ao ensino e a aprendizagem. Penso que essa organização do tempo e do espaço escolar se compara a uma fábrica, uma linha de produção que visa alcançar determinados resultados.

Outro fato, é se pensarmos a longo prazo veremos que essa forma de organização escolar com tempos e espaços bem demarcados não é atual, pois Comenius já ponderava sobre esta organização que permanece basicamente a mesma. Por que perante tantos discursos de organização escolar, fala-se sobre o ensino, sobre a formação de professores, dos direitos das crianças, dos métodos de alfabetização, entre outros, e quase não se discute a forma como a escola é organizada? Será que é porque essa organização é produtiva, porque condiciona, regula, sujeita e controla os comportamentos? Diante disso, considero importante indagar: como o tempo e o espaço escolar poderia ser organizado de forma mais flexível, se é que existe uma forma de flexibilizar o tempo e o espaço? Qual a margem de manobra que tem professoras e crianças para escapar dessa organização maquinal de modo a transformar a escola em espaço mais livre de possibilidades? Parece que face ao discurso de flexibilidade curricular, há pouca margem de manobra para escapar da rotinização e uso total do tempo de forma produtiva.

Sigo ponderando sobre os achados da pesquisa, em que ao problematizar o significado do tempo, percebeu-se a dificuldade das participantes em conceituar o que é tempo para elas. Observei que para as participantes da pesquisa o tempo está muito relacionado a fragmentação das propostas, às práticas a serem realizadas, portanto, em meu entendimento o uso do tempo no espaço escolar leva a produção de um certo tipo de sujeito que autorregula suas ações em função do uso do tempo. Assim, o tempo exerce um certo tipo de controle coercitivo sobre o corpo e a mente dos sujeitos institucionalizados. Isso levou-me a pensar como a maquinaria escolar organiza e planeja o tempo escolar sempre pensando no alcance de uma meta final, um

propósito, uma intenção, um objetivo, um fim. Sendo assim, não posso deixar de mencionar, como o uso do relógio está enraizado na organização escolar. Ele é o símbolo desse ordenamento da escola, instrumento que compõe, que faz parte sistemática dos currículos escolares. Não se cogita viver sem os instrumentos, como o relógio e o calendário, devido a sua importância na vida das pessoas, bem como, à pressão que sentimos do tempo em nosso cotidiano. O calendário é um exemplo dessa “pertença do indivíduo” a uma realidade social a qual ele faz parte.

Em relação à organização dos tempos e espaços nas escolas municipais de Curitiba, especialmente, a etapa de alfabetização, foco de estudo deste trabalho, não cabe a mim dizer se o tempo e espaço escolar da Rede Municipal de Curitiba está certo ou errado. Ao me dispor em analisar essa questão, me proponho em refletir sobre o assunto, repensar sobre os diferentes tempos e espaços escolares.

E diante das colocações apresentadas pelas entrevistadas foi possível perceber que, busca-se organizar o tempo e o espaço, para obter melhores resultados de aprendizagem, sendo possível identificar que há um esquadramento do tempo e do espaço com vistas ao exercício da disciplina sobre os corpos, o que facilita a visibilidade, a vigilância e a intervenção se necessário.

Outra observação realizada foi, a “pressão” por se cumprir o que está proposto pelo currículo que, se não houver planejamento adequado, a chance de chegar no final do ano letivo e não ter cumprido com o currículo pode comprometer o aprendizado dos estudantes. Essa pressão em meu entendimento, se relaciona também ao modelo rígido de confinamento, em que se justifica a produtividade da organização do tempo e do espaço da escola com a finalidade de promover não, apenas o cumprimento do currículo, mas, de proporcionar uma aprendizagem que aproveite de fato, todas as possibilidades que o ambiente da escola oferece.

Foi possível também, perceber que há diferenças configuracionais na organização do tempo e do espaço nas escolas, pois, cada escola pode organizar o tempo e o espaço de acordo com as necessidades, levando em consideração a realidade que a comunidade está inserida. Porém, essa organização deve ocorrer de acordo com o que é determinado pelo Ministério da Educação. Desta forma, prega-se uma autonomia relativa, em que é possível fazer apenas o que está determinado pelas legislações, pelas autoridades. Existe uma hierarquização legal do tempo e do espaço escolar postos há muito tempo o que gera uma margem de manobra pequena para as escolas tomarem suas decisões.

Achei relevante analisar algumas dimensões das configurações do tempo e do espaço escolar por meio dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (2016), que busca avaliar a escola como um todo perante a comunidade e demais profissionais das unidades escolares, visto também, que foi mencionado por uma entrevistada.

Em relação às situações de leitura, evidenciou-se que ela deve ser planejada pelas professoras preconizando os diferentes tempos e espaços, bem como a diversidade de gêneros textuais, visando disponibilizar a leitura de qualidade nos diferentes tempos e espaços para toda a clientela.

Sobre o “Ambiente Educativo” é possível perceber que o espaço é considerado uma maneira da criança construir a sua própria noção de espaço. Pode-se notar que as salas, corredores e paredes são espaços privilegiados para contar sobre o que se faz neste espaço.

No que dispõe sobre a organização temporal, percebe-se o ambiente educativo por meio de ações planejadas que explore os espaços internos e externos e considere a diversidade e os diferentes ritmos das crianças e estudantes, com menor fragmentação. Mediante isso, indago sobre o respeito a esses ritmos, devido a uma jornada pedagógica que preconiza o ensino de um currículo prescrito. Penso que outras pesquisas continuarão a pesquisar sobre este assunto, avançando na compreensão da adequação dos tempos, aos ritmos escolares das crianças.

Também foi possível perceber como a maquinaria escolar calcula, planeja, avalia, organiza, ordena, estrutura, sistematiza e programa o uso do espaço/tempo escolar de modo a tornar funcional essa organização escolar.

O estudo sobre as organizações do tempo escolar oportunizou uma análise interpretativa sobre o tempo escolar no Currículo Municipal de Curitiba, o qual é imprescindível para o funcionamento da escola, pois, a concepção de currículo sem tempo, não existe.

Desta forma, o currículo escolar se configura no tempo, no espaço, nos indivíduos, na comunidade, nos conhecimentos, nas aprendizagens, nas relações que se estabelecem dentro do contexto em que se está inserido. Foi possível analisar que existem profissionais que se preocupam em refletir sobre a importância do tempo escolar e que não pensam somente em “cumprir” com os conteúdos do currículo. Ao pensar sobre o tempo escolar, as professoras entendem como o momento em que

ocorrem as interações, as aprendizagens, as brincadeiras, as experiências, as trocas, as vivências.

É possível constatar a vivência de uma pressão constante sobre fazer um planejamento que contemple as individualidades de cada estudante, de promover um planejamento que respeite o tempo e o espaço escolar, de fazer com que todos os estudantes aprendam, como se o ensino-aprendizagem dependesse unicamente dos professores. Há configurações envolvendo a escola, os profissionais, as famílias, os estudantes. E isso tudo torna o trabalho do professor um desafio! Desta forma, cabe ao professor estar sempre se reinventando, pensando diferente com os recursos que possui, fora os demais problemas enfrentados os quais os profissionais da educação precisam estar superando para conseguir realizar um trabalho minimamente decente.

Diante do seu planejamento, o professor tem, de certa forma, uma “autonomia relativa” em flexibilizar a distribuição das disciplinas, em estender o tempo da atividade que despertou interesse nos alunos, desde que se reorganize, visando contemplar todos os conteúdos e, procurando evitar a defasagem, pois todos os conteúdos propostos no currículo devem ser trabalhados. O planejamento não deve ser compreendido como uma camisa de força, em que o professor terá que seguir rigorosamente o que foi planejado. É necessário ter percepção perante o que foi planejado para verificar se a proposta da atividade continuará sendo interessante para os alunos e continuar prosseguindo.

Enquanto alfabetizadora, não poderia deixar de destacar, a relevância da idade adequada dos estudantes ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental. Vivenciei, assim como as demais entrevistadas, as dificuldades decorrentes desse fator, pois, uma criança que não consegue acompanhar o ensino e aprendizagem de um ano, isso compromete a sua aprendizagem nos anos seguintes. Claro, que não era apenas decorrente da idade, que outros fatores poderiam estar associados. Mas, o que foi possível observar nesta trajetória de doze anos na alfabetização é que, o estudante matriculado com a idade de 6 anos completos no início do ano, apresentam condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro ponto relevante nas práticas docentes, que foi apresentado neste trabalho é sobre a importância fundamental do papel do pedagogo na organização do tempo escolar e no processo de formação do professor. É possível perceber a preocupação, o envolvimento, a presença das pedagogas entrevistadas, pois a partir do momento em que elas se utilizam de estudos realizados, propõem reflexões para

os professores, elas sabem e reconhecem a importância, a relevância do seu papel enquanto formadoras dos professores e corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, elas realizam um aprendizado em conjunto, em que todas pensam, estudam e planejam juntas, valorizando o conhecimento dos envolvidos, buscando superar alguns desafios, como por exemplo, o planejamento mais articulado, considerando os tempos e espaços escolares.

Além disso, este trabalho buscou analisar algumas situações e ou momentos em que o tempo cronológico não dialoga com o tempo pedagógico, tais como a preocupação em trabalhar todos os conteúdos previstos no currículo, a dificuldade em relação a aprendizagem dos estudantes que precisam de um tempo maior para aprenderem efetivamente, a fragmentação do tempo perante a aprendizagem, a dificuldade de superar o conteudismo, a interdisciplinaridade como uma alternativa dos estudantes fazerem relações de um conteúdo com os outros, trabalhar com a imprevisibilidade que ocorre muitas vezes no contexto escolar. De modo geral, foram citados alguns exemplos de situações vivenciadas na escola em que o tempo cronológico é bem determinado e no qual, em algumas situações o tempo pedagógico é interrompido para ser cumprido o tempo determinado pelo relógio e estabelecido nas escolas. Analisei que o tempo pedagógico é formado por um conjunto de relações que constitui o seu âmbito escolar.

Apesar de desejarmos uma configuração diferente em relação ao tempo na escola, não sabemos ao certo o que essa configuração poderá ocasionar. É possível vislumbrar a escola sem esse tempo cronológico tão marcado? A escola sem ser regida e organizada pelo tempo funcionaria? Nos encontramos, enquanto a maioria dos profissionais, acomodados nessa organização determinada, devido ao fato de só conhecermos e termos vivenciado essa organização. E esse fato, nos impede de certa forma, de enxergar outro modo de conceber o tempo.

Com a pandemia do Covid-19, a escola teve que encontrar alternativas para levar o conhecimento, buscando oportunizar aprendizagem a todos os estudantes. Desta forma, ouvir o relato das participantes desta pesquisa sobre como estão organizando o tempo e o espaço escolar nessas circunstâncias, é muito relevante e atual.

As relações do tempo e espaço escolar no período da pandemia, algo que ninguém estava preparado para viver, fortaleceu a valorização desse espaço escolar como lugar rico de aprendizagens. Com a pandemia, muitas crianças passaram a

viver em isolamento, sem interação com outras crianças, sem um espaço organizado para realizar as atividades escolares. A interferência do tempo e do espaço escolar foi uma das decorrências diretas da pandemia, fazendo com que todos percebessem que o tempo e o espaço escolar são insubstituíveis.

Muitos relatos dos colegas professores, dos pais, é de que as crianças estão saturadas dessa rotina longe da escola. De modo que foi perceptível as fragilidades do sistema de ensino e aprendizagem configurado como Ensino Remoto, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Temos consciência de que foi uma alternativa possível perante essa situação de emergência e de que não foram medidos esforços para que esse ensino desse certo. Nesse momento, o espaço de estudos é a casa de cada um e aprender em casa é muito diferente do que aprender na escola.

Perante este cenário, foi possível perceber as dificuldades que as famílias ainda estão enfrentando em relação à doença, em relação às questões financeiras, como o desemprego, por exemplo, entre outros problemas. As dificuldades encontradas pelos profissionais também foram inúmeras ao terem que cumprir com suas obrigações de trabalho remoto, além de outros aspectos que afetaram a grande maioria dos profissionais como por exemplo: o aspecto emocional.

A pandemia é uma situação inusitada, complexa, e que acabou gerando algumas limitações, mas, por outro lado, foi possível ressignificarmos o nosso tempo e o nosso espaço para podermos realizar as demandas que foram se impondo com essa situação. Como por exemplo: participação em eventos, palestras, lives sobre a educação, ou seja, buscaram se aperfeiçoar profissionalmente.

A alfabetização depende muito da interação do professor e aluno. Buscar soluções diferentes são necessárias para não aumentar as desigualdades educacionais. Os efeitos da pandemia, poderão ser sentidas após o retorno das aulas presenciais, no qual será necessário fortalecer a relação de estudantes e professores, da família e da escola. E só após esse retorno, se poderá verificar de fato, os impactos das mudanças do tempo e do espaço dirigido aos estudos pelos estudantes, que reverbera na retomada do cotidiano escolar.

Em síntese, é evidente que os professores buscaram nesse contexto de pandemia, principalmente, procurar manter o vínculo entre a escola e o estudante, a escola e a família. Não foi algo fácil, mas o que foi possível ser feito, nas condições que se tornaram possíveis de acontecer. Foram criados novos tempos e espaços de

aprendizagem que transcende a sala de aula, nos quais a atuação específica do professor tem sido fundamental.

Vivemos na incerteza das dificuldades que serão encontradas na escola, nas mudanças que se farão necessárias futuramente, mas esperançosos de logo poder recomeçar. Sabemos que a escola foi criada para desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma presencial e que, mesmo diante desta situação a escola continuou buscando alternativas de propiciar a aprendizagem, acredito que toda essa vivência proporcionada não somente pelo ensino remoto, mas sobretudo, pela oportunidade de realizar essa pesquisa, foi uma riquíssima oportunidade de pensar diferente a organização do tempo e do espaço escolar. Sendo assim, proponho a seguinte reflexão: Será que, ao retornarmos ao trabalho presencial com nossos estudantes, saberemos aproveitar melhor o tempo e o espaço escolar?

Essa pesquisa me proporcionou não apenas analisar o conceito de tempo nos espaços escolares configurados no 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Curitiba, mas principalmente, me possibilitou refletir sobre quão importante é pensarmos nesse tema e discutirmos sobre ele, repensando na minha prática me proporcionando um novo olhar para os tempos e espaços escolares. Espero que esse trabalho possa vir a contribuir com as demais pessoas interessadas e que busquem alargar um pouco mais a compreensão sobre essa temática.

Trago as palavras de Veiga-Neto (2004, p. 160-161) para traduzir minha experiência enquanto pesquisadora: “O alargamento dos limites não significa o rompimento de todo e qualquer limite, mas significa simplesmente que, com este texto, vou um pouco além de onde me encontrava antes”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força**. 2000. 283 f. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BRANDÃO, Arlita Rodrigues. Dissertação: **Tempo e Espaço no Currículo Escolar**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo. 2009. 99 f.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais** – Ministério da Educação -Secretaria de Educação Básica- Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Coordenação Geral do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/noveanorienger.pdf> Acesso em: 02 de agosto de 2019.

_____. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 03/08/19.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 38/2002. Consulta sobre os artigos 23 e 24 da Lei 9394/96 que se refere aos 200 dias letivos do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2002. Seção 1. P. 96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038.pdf>. Acesso em: 27/05/2021.

CARDOSO, Thais. **Concepção de tempo em diferentes sociedades é tema de Conferência da Intercontinental Academia**. Publicado em: 22/04/15. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/concepcao-de-tempo-em-diferentes-sociedades>. Acesso em: 04/08/19.

COLELLO, Silvia M.G. **Alfabetização e letramento**: o que será que será? In: LEITE, Sérgio A. S; COLELLO, Silvia M.G. ARANTES, Valéria (Org.). Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

COMENIUS, João Amós. **Didactica Magna**. Disponível em: Versão eBookBrasil.com. Fonte Digital. 2001.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Sistema MOODLE. **Subsídios à prática escolar: co-regência**. Curitiba: SME [1999]. Apostila digitada.

CURITIBA. **Secretaria Municipal de Educação**. Portaria 26/2005. Fixa número de educandos, para efeito de composição de turmas, nas unidades de Educação e ensino. 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil – caderno I – Princípios e fundamentos**. 2016. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124737.pdf>. Acesso em 02/08/19.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Princípios e Fundamentos. Vol 1. 2006.

_____. Prefeitura Municipal. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Vol. 1. 2016. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf Acesso em: 13/11/2019.

_____. Prefeitura Municipal. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - 1º ao 9º ano**. Vol. 1. Princípios e Fundamentos. 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf>. Acesso em: 26/03/2021.

DOLAN, Paddy. Espaço, **Tempo e Constituição da Subjetividade**: Comparando Elias e Foucault. Universidade Tecnológica de Dublin. *Foucault Studies* 8: 8-27. 2010.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Revista Sociedade e Estado. Volume 27, Número 3, p. 469-493, Setembro/Dezembro 2012.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O Processo Civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro. Zahar. 2011.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1998.

_____. **A sociedade de Corte**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa – Portugal. Edições 70, Lda. 2008.

_____. **Teoria Simbólica.** Disponível em:
https://monoskop.org/images/6/6d/Elias_Norbert_Teoria_simb%C3%B3lica_1994.pdf
 Acesso em: 31/10/19.

ESCOLANO. Agustín Benito. “La invencion del tempo escolar”. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e FERNANDES, Rogério. **O Tempo na Escola.** Ed. Profedições. p. 33-52. 2008.

FABRIS, Eli Henn. A produção dos alunos nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. Página 51-67. In: Orgs: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar:** Conjunto de práticas que governam. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8. Ed. ver. Atual. Curitiba. Positivo. 2010.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich e ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.220>. Acesso em: 29/06/2019.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> Acesso em: 10/11/19

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as Formas Jurídicas.** Rio de Janeiro. NAU editora, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao; **Historia de la educación y historia cultural Posibilidades, problemas, cuestiones.** Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Revista

Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1995 Nº 0. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf> Acesso em: 15/11/19.

_____; ESCOLANO, Agustín. Trad. VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, espaço e subjetividade – A arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2001. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf> Acesso em: 13/11/19

FREIRE; Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola: espaço e vida. In: MORAIS, R. (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? 12ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KENSKI, Vani M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012. p.141.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação – faculdade de educação. Dissertação de mestrado. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre. 2004.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: prática que governa. P. In: 149-168. Orgs: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. 3 Jorge Larrosa Tecnologias do Eu e Educação

LE GOFF, Jacques. 1924 **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.] – Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) Tradução de: Stória e memória. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-em%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 07/08/19.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.; **Pesquisa em Ação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. E.P.U. 1986. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/mestrado/JO%C3%83O%20PAULO/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf> Acesso em: 19/11/19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 2, DE 9 DE OUTUBRO DE 2018 (*) Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.

NÓVOA, António. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo # 2 • volume 7 • número 3 • agosto 2020.

PIAGET, Jean. Trad. FIÚZA, Rubens. **A noção de tempo na criança**. 3ª ed. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2012.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ALVES, Juliana Carla da Paz. Currículo, cultura escolar e disciplinamento. Espaço do currículo. V. 3, n. 1, p. 296-304. Março a setembro de 2010.

POOLI, João Paulo. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 95-107, dez. 1998.

_____. **Problemas e desafios das pesquisas sobre a infância no contexto das ciências sociais**. 2007. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-066/1709.pdf> Acesso em: 19/11/19

RUST, Leandro Duarte. **JACQUES LE GOFF E AS REPRESENTAÇÕES DO TEMPO NA IDADE MÉDIA**. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/pdf15/artigo_11_abril-maio-junho_2008. Acesso em: 05/08/19.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.); ROSA, Ermano F. da Fonseca. (trad.). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Penso. Porto Alegre. 2013.

_____. (org.); SALVATERRA, Alexandre. (trad.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso. Porto Alegre. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Trad. MORAES, Daisy Vaz de. **O aluno como invenção**. Porto Alegre. Artmed. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

_____, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cad. Pesquisa. São Paulo, 59-66. Maio 1990.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2003, v. 9, n. 52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 01/05/2018.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª reimpressão. São Paulo. Contexto. 2013.

_____. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SUSIN, Loredana. Tese de Doutorado: Tempos e espaços vividos: a produtividade das configurações espaço-temporais a partir do cotidiano de um laboratório de pesquisa. Porto Alegre. 2006.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

_____. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.27. n.01. p.241-260. abr. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Nº 15 JUL/DEZ 2004 157 EDUCAÇÃO UNISINOS Vol. 5 Nº 9 JUL/DEZ 2004 p. 157-171. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6496-19628-1-SM.pdf> Acesso em: 08/11/19

_____. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 1996. Tese de doutorado. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131158/000190982.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 06/11/19.

_____. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Endipe. Rio de Janeiro. DP&A. p. 9-19. 2000.

_____. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> Acesso em: 08/11/19.

_____. **Espaço e currículo**. In: Elizabeth Macedo; Alice Casimiro Lopes. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro

(RJ): DP&A, 2002, v. , p. 201-220. Acesso em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.8.htm#:~:text=Assim%2C%20os%20calend%C3%A1rios%2C%20cronogramas%20e,usos%20que%20fazemos%20de%20ambos>

_____. **Currículo e cotidiano escolar: novos desafios.** Este texto foi preparado para ser apresentado e discutido no Simpósio Diálogo sobre Diálogos, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Março de 2008. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/curriculo/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf> Acesso em: 08/02/20.

_____. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas.** Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (PPG – Educação/PUC-Rio). Março de 2005. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf> Acesso em: 02/02/20.

Veiga-Neto, Alfredo, LOPES, Maura Corcini. **Os meninos.** Educação & Realidade. N.29. p. 229-239. Jan/jun. 2004.

WHITROW, G. J. **O que é o tempo?** Uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2005.

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR
DE EDUCAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO



**Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino**

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ENTREVISTA (PEDAGOGAS E PROFESSORAS
REGENTES COM TURMAS DE 1º, 2º E 3º ANO).

- 1) Como ocorrem as organizações do tempo escolar embasado no currículo municipal de Curitiba aqui nesta escola?
- 2) Em que situações ou momentos, o tempo não dialoga com o pedagógico?
- 3) O que você pensa sobre a organização dos tempos e espaços nas escolas?
- 4) Que relações você estabelece sobre o tempo e espaço escolar, em relação às atividades pedagógicas perante o cenário atual (de pandemia)?

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -SETOR
DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Curitiba, ____ de _____ de 2020.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DIREÇÃO DA ESCOLA

Prezado(a) Diretor (a) de Escola:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E SUAS CONFIGURAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO**” desenvolvida pela pesquisadora Cristiane de Souza Britto, acadêmica do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Do Paraná – UFPR – sob a orientação do Dr. João Paulo Pooli. Esta pesquisa tem como objetivo alargar a compreensão sobre a organização do tempo e suas configurações no currículo escolar da alfabetização. Justifica-se a importância desta temática para ampliar os conhecimentos sobre a organização do tempo escolar. Na metodologia será analisado como é feita a organização dos tempos escolares com as turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental (alfabetização), como os (as) pedagogos (as) se organizam em relação ao atendimento do currículo, quais as preocupações existentes em relação ao tempo.

Os dados empíricos produzidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, garantindo o sigilo nominal, não identificando as escolas, nem os (as) pedagogos (as) envolvidos (as).

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos os participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, dos (as) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação da pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhes serão apresentados, pois esse retorno permita que você tenha ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação desta pesquisa, isso poderá acontecer a qualquer momento no decorrer da pesquisa.
5. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.
6. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.
7. Da garantia que você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos relacionados a pesquisa, por meio do e-mail: cristianedebritto@yahoo.com.br ou pelo telefone (41) 999355463.

Portanto, na condição de Pedagogo (a), autorizo a utilização dos dados produzidos por mim para fins de pesquisa. Estou ciente que este tipo de pesquisa exige uma apresentação dos resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____ 2020.

Nome do Participante _____

Assinatura do Participante _____

Nome da Pesquisadora _____

Assinatura da Pesquisadora _____

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR
DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Curitiba, ____ de _____ de 2020.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Pedagogo (a) / Professor (a) da Escola Municipal _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E SUAS CONFIGURAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO**” desenvolvida pela pesquisadora Cristiane de Souza Britto, acadêmica do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Do Paraná – UFPR – sob a orientação do Dr. João Paulo Pooli. Esta pesquisa tem como objetivo alargar a compreensão sobre a organização do tempo e suas configurações no currículo escolar da alfabetização. Justifica-se a importância desta temática para ampliar os conhecimentos sobre a organização do tempo escolar. Na metodologia será analisado como é feita a organização dos tempos escolares com as turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental (alfabetização), como os (as) pedagogos (as) e professores se organizam em relação ao atendimento do currículo, quais as preocupações existentes em relação ao tempo.

Os dados empíricos produzidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, garantindo o sigilo nominal, não identificando as escolas, nem os (as) pedagogos (as) envolvidos (as).

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos os participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, dos (as) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação da pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhes serão apresentados, pois esse retorno permita que você tenha ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação desta pesquisa, isso poderá acontecer a qualquer momento no decorrer da pesquisa.
5. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.
6. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.
7. Da garantia que você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos relacionados a pesquisa, por meio do e-mail: cristianedebritto@yahoo.com.br ou pelo telefone (41) 999355463.

Portanto, na condição de Pedagogo (a) / Professor (a), autorizo a utilização dos dados produzidos por mim para fins de pesquisa. Estou ciente que este tipo de pesquisa exige uma apresentação dos resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____ 2020.

Nome do Participante _____

Assinatura do Participante _____

Nome da Pesquisadora _____

Assinatura da Pesquisadora _____